



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bonnie Axer

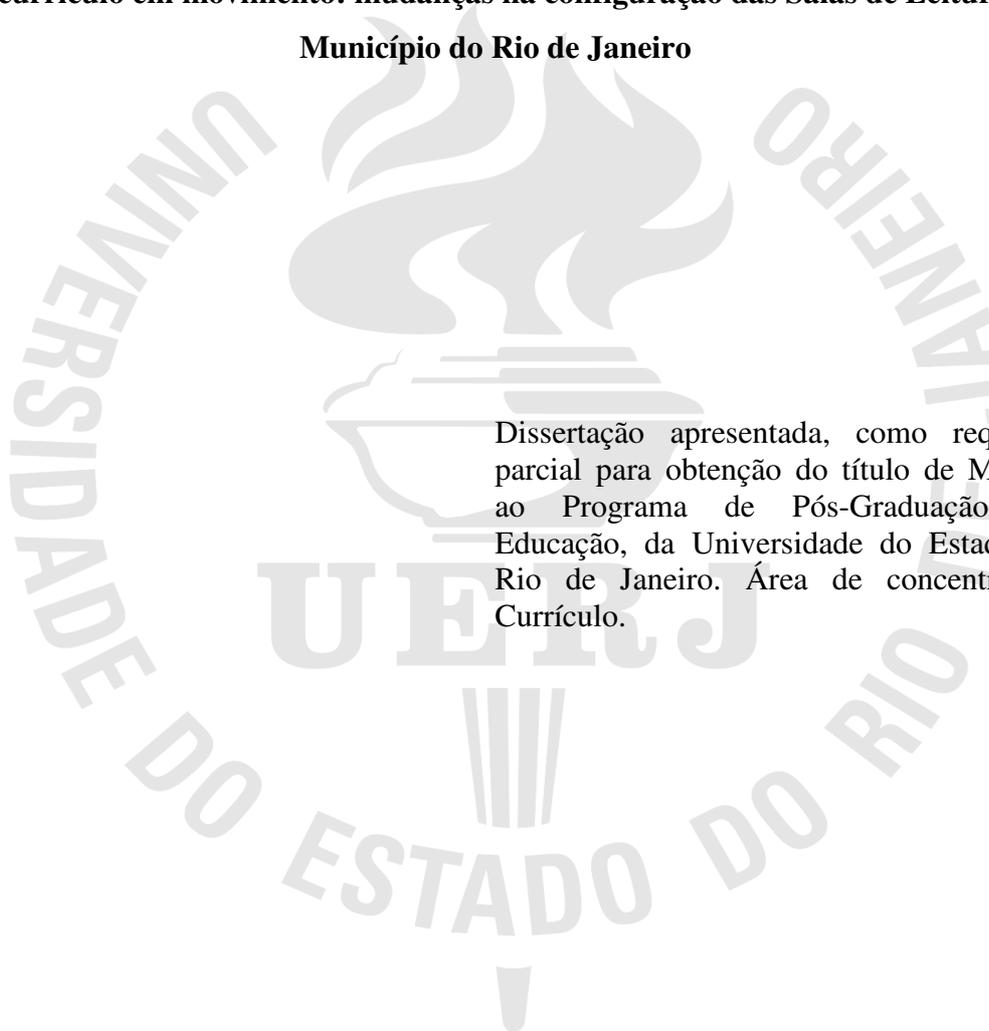
**Um currículo em movimento: mudanças na configuração das Salas de
Leitura do Município do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2012

Bonnie Axer

**Um currículo em movimento: mudanças na configuração das Salas de Leitura do
Município do Rio de Janeiro**



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

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2012

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

B718 Bonnie, Axer.
Um currículo em movimento: mudanças na configuração das salas de leitura do Município do Rio de Janeiro / Bonnie Axer. - 2012.
182f.

Orientador: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Currículos – Mudanças – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Salas de leitura – Mudanças – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.214.1

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

Assinatura

Data

Bonnie Axer

**Um currículo em movimento: mudanças na configuração das Salas de Leitura do
Município do Rio de Janeiro**

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

Aprovada em: 16 de Agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Maria Ines G.F. Marcondes de Souza
Faculdade de Educação da PUC-Rio

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha avó Cacilda, que infelizmente não está mais comigo, mas que sempre me deu força e que era tão orgulhosa de meus estudos.

Vozinha, consegui!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por ter guiado meus passos nesta jornada.

Agradeço aos meus pais, tão queridos e presentes, pelo amor, por terem sempre acreditado em mim e por terem feito da Educação uma prioridade em nossa casa.

Agradeço ao Raphael, por todo o amor e companheirismo que foram fundamentais para eu seguir em frente quando tudo parecia tão difícil.

Agradeço ao grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, que me trouxe muito conhecimento, me aproximou de sujeitos e me mostrou que somos fruto de enunciações culturais. Um especial agradecimento aos bolsistas de iniciação científica por toda a ajuda com as transcrições.

Agradeço às professoras da Sala de Leitura, por terem me recebido e por terem construído comigo esta pesquisa. Um carinhoso agradecimento à professora E, por ter compartilhado comigo momentos tão especiais da sua Sala da Leitura.

Agradeço à professora Leila Menezes por toda ajuda e por ter me apresentado a um trabalho tão encantador com a leitura – o clube de leitura!

Aos amigos que o mestrado me deu e fortaleceu: Luciana, Thais, Izabella, Carla, Roberta, Sérgio, Hugo, Josilene, Talita, Cassandra, Teresa e Denise, amigos com quem dividi muitas angustias, questionamentos, teorias, risadas e muito aprendizado.

Agradeço as minhas tão queridas Rita e Débora, por tanto carinho e tanto conhecimento compartilhado, trocado, conquistado. Presentes da vida e que hoje são indispensáveis para mim.

E por fim, agradeço à vida pelos encontros que nos proporciona, encontros estes que nos modificam para sempre e que cabe a nós transformá-los em algo especial. É assim que agradeço a minha tão querida Beth, (minha orientadora, minha professora, minha mestre, minha estrela), pelo encontro que mudou minha história e meu rumo na Educação. Obrigada por tudo, pelos conselhos, pelas orientações, pelos ensinamentos, pelos desafios, pelo modelo e pela confiança.

RESUMO

AXER, Bonnie. **Um currículo em movimento**: mudanças na configuração das Salas de Leitura do Município do Rio de Janeiro. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta dissertação é parte integrante da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura” e do grupo de pesquisa “Currículo, cultura e diferença” coordenado pela professora doutora Elizabeth Fernandes de Macedo. Em minha pesquisa, investiguei os currículos destinados às Salas de Leitura, espaços destinados à promoção de leitura existentes nas escolas regulares do Município do Rio de Janeiro desde 1985. A partir de análise de documentos curriculares que orientam este programa e do contato com professores que lá atuam ou atuaram, a presente pesquisa visou buscar uma melhor compreensão do que é hoje o programa ‘Sala de Leitura’. Para tanto, busquei retratar como estas Salas de Leitura nasceram nos Centro Integrados de Educação Pública (CIEP), como se expandiu a toda Rede Municipal de Ensino e como se apresentam no Núcleo Curricular Básico Multieducação (proposta curricular que esteve vigente na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro de 1996 a 2009). Para então entender e retratar os movimentos de sua construção, a pesquisa foi organizada com base na análise documental das resoluções e portarias que a Sala de Leitura recebeu ao longo de sua história. Neste sentido, voltei minha atenção para algumas das mudanças pelas quais as Salas de Leitura passaram, buscando a partir dos documentos citados, investigar tais modificações a fim de evidenciar as articulações políticas que a constituíram e como tais modificações mexeram e mexem nas atuações docentes que modelam estes mesmos espaços. A partir do que foi pesquisado, busquei então enunciar a produção e vivência dos currículos da Sala de Leitura. Embasada em discussões pós-estruturais do campo do currículo, interpretei e analisei tais currículos enquanto criações e enunciações contínuas de sentidos. Com esta perspectiva, operei com a idéia de um currículo que se constitui continuamente, o que possibilitou a problematização acerca da tão cara dicotomia currículo “vivido” e “escrito”, que embora pareça uma distinção superada, esta se fez presente nos cotidianos escolares com os quais tive contato durante a pesquisa de campo. Após a discussão teórica e análise dos currículos que norteiam o funcionamento da Sala de Leitura, optei por entrevistar atores envolvidos com tal espaço a fim de entender suas leituras a cerca dos movimentos vivenciados em sua constituição. Neste sentido, realizei observação em uma Sala de Leitura por quase dois anos, com o intuito de estar presente em tal universo. Em meio a tantas vivências e experiências que modificaram e nortearam a escrita desta dissertação, trago por fim os dados da empiria que sustentam minhas análises e que evidenciam que os docentes da Sala de Leitura, ainda que não reconheçam, produzem currículos outros para além dos currículos “prontos” que chegam às suas salas de aula.

Palavras-chave: Currículo. Produção. Sala de leitura.

ABSTRACT

This work is part of the research "Curriculum: subject, knowledge and culture" and the research group "Curriculum, culture and difference," coordinated by Professor Dr. Elizabeth Fernandes de Macedo. In my research, I investigated the curricula for the Reading Rooms, spaces for the promotion of reading existing mainstream schools in the city of Rio de Janeiro since 1985. From analysis of curriculum documents that guide this program and contact with teachers who work or worked there, this research aimed to seek a better understanding of what is today the program 'Reading Room'. To do so, sought to portray as they were born in Reading Rooms Integrated Center of Public Education (CIEP), as expanded to all municipal schools and how to present the Basic Curricular Nucleus Multieducation (curriculum that was in effect at the Municipal School of Rio de Janeiro from 1996 to 2009). To understand and then portray the movements of its construction, the research was organized on the basis of documentary analysis of the resolutions and ordinances that Reading Room has received throughout its history. In this sense, I turned my attention to some of the changes by which the Reading Rooms now, looking from the documents cited, to investigate such changes in order to highlight the political alliances that formed and how these changes stirred and stir in the proceedings that shape teachers these same spaces. From what has been searched, then sought state the production and experience of the curriculum in the Reading Room. Based on post-structural discussions of the curriculum field, interpreted and analyzed creations such as curricula and continuous utterances senses. With this perspective, operated on with the idea of a curriculum that is continuously, which allowed the questioning regarding the dichotomy so expensive curriculum "experienced" and "writing", although it seems that a distinction overcome, this was present in everyday school with who had contact during the field survey. After the theoretical discussion and analysis of the curricula that guide the operation of the Reading Room, I chose to interview people involved with this space in order to understand their readings about the movements experienced in its constitution. In this sense, I made a note in the Reading Room for almost two years, in order to be present in this universe. Amidst all these experiences and experiences that changed and guided the writing of this dissertation, and finally bring the empirical data that support my analyzes and show that teachers in the Reading Room, although it does not recognize, others produce curricula beyond the curriculum "ready" to come to their classrooms.

Keywords: Curriculum. Production. Reading room.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	8
1	POLÍTICAS CURRICULARES: <i>ISTO E AQUILO!</i>.....	15
1.1	Defendendo um currículo como enunciação/produção cultural	15
1.2	Recontextualizando a política de currículo.....	20
1.3	Currículo para além das identidades: um entre-lugar de identificação.....	31
1.4	Dialogando com o objeto de pesquisa – as Salas de Leitura.....	37
2	SALA DE LEITURA: UMA SALA DO TAMANHO DO MUNDO?.....	42
2.1	Histórico das Salas de Leitura.....	42
2.2	A leitura em âmbito nacional.....	43
2.3	Tudo começa no CIEP.....	45
2.4	A entrada das Salas de Leitura nas escolas regulares do município.....	49
2.5	Entrada no NCBM (Multieducação).....	55
2.6	Uma gestão nova com medidas antigas.....	62
3	CURRÍCULO? NÃO TEM ISSO AQUI, NÃO.....	72
3.1	Muito prazer: somos as professoras da Sala de Leitura!.....	75
3.2	Falta professor ou falta currículo?.....	86
3.3	Leitura e professor.....	93
3.4	Sala de Leitura: um não espaço dentro da escola.....	97
4	AQUI EU FAÇO O QUE DÁ.....	105
4.1	Reproduzindo/vivenciando/produzindo um currículo.....	107
4.2	Consolidando um espaço.....	124
	CONSIDERAÇÕES DE AGORA.....	127
	REFERÊNCIAS.....	134
	ANEXO A: Resolução SME nº 362 de 1989.....	138

ANEXO B: Portaria nº 12/90.....	141
ANEXO C: Portaria nº 36/92/DGE.....	143
ANEXO D: Portaria nº37/92/E-DGE.....	146
ANEXO E: Resolução SME nº560 de 1996.....	147
ANEXO F: Organização da Sala de Leitura.....	151
ANEXO G: Estrutura das Salas de leitura 2009.....	160
ANEXO H: Resolução SME nº 1072,2010.....	161
ANEXO I: Orientações gerais para as Salas de Leitura.....	170
ANEXO J: Produção de texto sobre leitura de livro.....	173

INTRODUÇÃO

Sala de Leitura, lugar de encontros, de muitos leitores/autores, de muitas leituras... lugar de (com)partilhar e de (com)viver, lugar de encontrar um bom motivo pra ler! (RIO DE JANEIRO, 2006, p.8).

Iniciei esta caminhada dedicada ao espaço Sala de Leitura, presente nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, ainda na graduação, em minha pesquisa monográfica, que me indicou a possível articulação entre currículo, diferença e literatura. No momento em que me via mergulhada nas possíveis apropriações feitas acerca da literatura infantil pelo currículo e olhando para seus desdobramentos, tive o prazer de conhecer a Sala de Leitura de uma escola municipal do Rio de Janeiro, em virtude de uma investigação realizada sobre os desenhos animados da série “Juro que Vi”, produzidos pela MultiRio – Empresa Municipal de Mídias, ligada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) – em parceria com uma Sala de Leitura. Eram produções que contavam as lendas brasileiras, que ganharam vida na animação a partir das leituras que os alunos daquela escola fizeram de cada história.

O contato com essa sala de leitura me intrigou muito, devido aos usos e desusos que tal espaço sofria no dia em que lá estive, visto que encontrei uma sala totalmente viva, cheia de livros e aparatos tecnológicos, dividida ao meio por uma cortina; ali, a professora da sala me apresentava o espaço e me concedia uma entrevista, mas falava em voz baixa em seu próprio espaço, pois do outro lado acontecia uma cerimônia de formatura. Durante a entrevista, a professora relatou e lamentou algumas vezes o ocorrido, pois isso, segundo ela, era muito frequente. A Sala de Leitura era antes um salão de recepção e de reuniões, para depois ser o espaço que a escola dedicava ao trabalho com leitura.

Com a inquietação que me movia, fiquei determinada a investigar tal espaço e a tentar entender o que acontecia ali e por que acontecia. Foi então que comecei a pensar na pesquisa que me trouxe ao mestrado e que possibilitou o recorte que mais à frente detalharei.

Decidi inicialmente pensar no currículo desse espaço, o que existia em documento que poderia (ou não) permitir que a Sala de Leitura *se perdesse* da maneira que presenciei. Como eu havia pesquisado a representação da diferença em histórias infantis, tinha ainda o interesse em investigar como o espaço Sala de Leitura vinha trabalhando tal temática. Na verdade, a relação entre diferença, leitura e Sala de Leitura era o meu grande objetivo. Considerando que pesquisa é movimento constante e que esta possui como pano fundo o currículo, minha investigação se tornou mais movimentada ainda. Assim, no momento em

que me deparei com as inúmeras resoluções (aqui encaradas como documentos curriculares) que fundamentavam o funcionamento dessas salas, além dos currículos da rede municipal, percebi que ali existia muito mais história e circulação do que eu podia imaginar; isso modificou os rumos que a pesquisa tomou.

Os documentos analisados nesta pesquisa retratam uma grande movimentação em relação a tudo que envolve as Salas de Leitura: concepção, espaço, professorado, acervo e concepção de leitura. Em virtude de tudo que eu lia e com que passei a ter contato, decidi manter meu interesse na leitura, mas direcionei meu foco para a produção curricular das Salas de Leitura, pois a meu ver ela é que projeta e molda os caminhos que a leitura pode vir a tomar na escola. A partir desse momento, meu objetivo maior girou em torno da concepção de leitura e de como ela se apresentava na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e como se modificava com base nos interesses que entraram em disputa e que passavam a ser representados nas resoluções e documentos oficiais. Desta maneira, fez-se indispensável investigar o movimento político que constituiu os documentos que nortearam e ainda norteiam o trabalho das Salas de Leitura, olhar para as funções dos professores que estão à frente dessas salas e chamar a atenção para o próprio espaço da Sala de Leitura.

Tendo em vista, então, a entrada de espaços dedicados às atividades com leitura em políticas curriculares nacionais – principalmente na década de 1990 –, possuo neste momento, como objeto de estudo, o movimento político que leva esses espaços a serem introduzidos nas escolas regulares do Município do Rio de Janeiro e posteriormente a entrada de tal trabalho no Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM)¹ – produção curricular da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que esteve em vigor de 1996 a 2009, mas que ainda hoje possui seus sentidos permeados às vivências da rede. Com esse contexto, busquei analisar as configurações e as consequentes marcações de identidade que esses espaços sofreram ao longo dos anos, visto que temos como pano de fundo o desdobramento de um trabalho que nasceu na gestão de Leonel Brizola como governador (1983/1987), consolidou-se ao longo de três gestões consecutivas – de César Maia, de Luis Paulo Conde e novamente de César Maia – e que atualmente sofre mudanças fruto de uma gestão iniciada no ano de 2009, na administração de Eduardo Paes.

¹ Proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Esta rede é coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, que abarca neste momento, 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1064 Escolas, 254 Creches, 19 Pólos de Educação Pelo Trabalho, 10 Núcleos de Artes, 13 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública e 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos.

Vale destacar que, segundo o catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado (2003), produzido pelo Fundo de Apoio ao Ensino e Pesquisa (FAEP/ UNICAMP), a quantidade de pesquisas produzidas sobre Leitura no Brasil teve um salto significativo, principalmente na década de 1990. Tal constatação aponta para o fato de que as questões que envolvem a Leitura permanecem atuais e necessárias e que vêm apresentando maior complexidade e diversidade no decorrer do tempo.

Embora existam pesquisas que envolvam as Salas de Leitura especificamente aqui no Rio de Janeiro (FONSECA, 2004; CUNHA 2006; VELLOSO, 2010), percebi que a produção curricular não é foco de pesquisa, uma vez que as pesquisas com as quais tive contato se detiveram em falar do movimento histórico e de formação dos professores que ali atuam, trazendo seu enfoque na discussão midiática, devido aos artefatos presentes nesses espaços. O objeto desta dissertação é discussão dos movimentos políticos e discursivos que modelam e modificam a estrutura curricular da Sala de Leitura e, conseqüentemente, seus espaços. Tive ainda o cuidado e o interesse de discutir e trazer reflexões sobre como nas Salas de Leitura, sendo espaços de formação, constroem-se caminhos próprios e currículos outros.

Acredito que minha pesquisa se apresente ainda com relevância no campo do currículo, uma vez que contribui com as muitas pesquisas que privilegiam a análise do NCBM, assim como estudos cujo foco é a dimensão política do currículo. Com esta dissertação, pretendo trazer à tona a discussão de interesses políticos maiores que a escola que a movimentam e a constituem de fato. É assim que me deparo com algo que mais uma vez mexe com o desenrolar desta pesquisa: a quantidade de mudanças que o espaço da Sala de Leitura sofre, o que modifica também o trabalho e as funções de seus professores. Estes profissionais, a meu ver, passam a ser desvalorizados dentro das salas na medida em que são retirados constantemente de suas Salas de Leitura e perdem atribuições específicas, ao mesmo tempo que, ganham inúmeras outras.

Optei então por colocar em evidência o reconhecimento da existência de mecanismos controladores, via documentos curriculares (no meu caso de análise), que ganham e perdem força pelos mesmos caminhos e, muitas vezes, com os mesmos atores sociais que estão envolvidos e, assim, modificam o espaço e fundamentalmente o trabalho da Sala de Leitura. Mas, para além de operar com a ideia de existência desses mecanismos de controle, o que mais me chama a atenção e acaba se tornando o grande objeto de estudo desta dissertação é a existência de estratégias de negociação, resistência e modificação para com esses mecanismos, uma vez que, reconhecidos tais controles, eles são burlados, modificados,

discutidos e disputados por aqueles que dão vida ao espaço da Sala de Leitura. É assim que suas professoras² se tornam, sem eu perceber, as protagonistas desta pesquisa.

Embasada pelas leituras de documentos importantes para a construção da Sala de Leitura, a partir do contato com autores do campo do currículo e do campo da leitura e, principalmente, a partir de meu contato com esses espaços, reconheço e defendo as Salas de Leitura como espaços de extrema importância para a formação do aluno, do professor e da escola e como espaços indispensáveis para pensar os movimentos políticos que a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro vive. Penso que, se há interesse em investigar as políticas de currículo na rede mencionada, estas não se fazem possíveis sem levar em conta as Salas de Leitura, seus espaços, seus documentos e sua história.

Desejei então produzir uma pesquisa que articulasse o NCBM, as Salas de Leituras presentes nas escolas municipais do Rio de Janeiro e o papel que a Leitura tem assumido nessa rede. Para tanto, busquei ter maior entendimento da (re)configuração política que compõe o funcionamento da rede municipal, com o objetivo de investigar a produção política e curricular, assim como os discursos das Salas de Leitura, os que as legitimam ou as enfraquecem, mas que necessariamente criam sentido para as suas vivências.

O caminho metodológico que escolhi para desenvolver esta pesquisa foi, num primeiro momento, a análise dos documentos curriculares das Salas de Leitura, prática na qual estou mergulhada desde 2009, a partir dos primeiros trabalhos que realizei sobre tal tema. Escolhi analisar tais documentos porque reconheço a importância deles para a construção histórica e política das Salas de Leitura; a partir deles busquei perceber mais profundamente os movimentos que constituem os discursos que ali estão sendo legitimados. Optei ainda por realizar entrevistas com os atores envolvidos no processo de construção do espaço investigado, neste caso com professoras da rede e pessoas que estiveram envolvidas no planejamento e elaboração dos documentos destinados às Salas de Leitura. Por fim, além de análise de documento e realização de entrevistas, optei pela observação como estratégia de aproximação com o objeto de estudo, sendo assim, escolhi uma Sala de Leitura para observar as atividades que ali aconteciam.

Para isso, decidi fazer um recorte, pois a rede municipal do Rio de Janeiro engloba hoje 1.064 escolas. Escolhi conhecer, entrevistar os atores e observar as Salas de Leitura das escolas da 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE); para tanto, estive em seis Salas de Leitura: três delas salas pólo³ e três satélites. Tal CRE foi escolhida por possuir uma Sala de

² Utilizo o gênero feminino visto que não tive contato com professores de Sala de Leitura, somente professoras.

³ Essa divisão entre as salas será abordada no capítulo dois.

Leitura pólo muito reconhecida em trabalhos produzidos em parceria com a MultiRio: um deles é o desenho *Juro que vi*, já mencionado. Essa Sala de Leitura pólo também já foi mencionada aqui, pelos sentimentos que me causou quando a conheci, eu não poderia realizar uma pesquisa sobre Sala de Leitura sem voltar a essa sala que tanto me motivou.

No total foram doze entrevistas⁴: nove professoras regentes de Salas de Leitura; destas nove, apenas uma não atuava no espaço da sala devido a uma mudança no início da gestão da secretária Cláudia Costin, que a alocou na coordenação pedagógica de outra escola.

Além das professoras regentes, entrevistei a diretora da Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ, que, além de ser responsável pelas Salas de Leitura dentro da SME/RJ, atuou como professora regente desse espaço e foi redatora final do caderno de atualização do NCBM destinado às Salas de Leitura e Mídia e Educação. Entrevistei ainda uma professora que atuou na Sala de Leitura de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e que esteve no órgão central da SME/RJ no momento em que esse programa chegou às escolas regulares do município; atualmente ela coordena o Clube de Leitura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), clube que surge devido ao seu trabalho com as Salas de Leitura. Entrevistei também a coordenadora do programa Livro e Leitura e de 29 bibliotecas públicas municipais, via Secretaria Municipal de Cultura. Essa professora atuou em Sala de Leitura tanto no CIEP como nas escolas da rede municipal; sua dissertação de mestrado foi grande base de estudo para mim. Tive ainda o prazer de entrevistar um dos professores do curso de capacitação que a Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil oferecia às professoras regentes até o ano de 2010, em parceria com a SME/RJ.

Infelizmente não consegui fazer uso de todos os depoimentos e questões que me foram apresentadas, uma vez que seria inviável, mas todos os depoimentos e o contato com todas essas pessoas foram fundamentais para articular os movimentos políticos, os discursos e as práticas que configuram o espaço das Salas de Leitura. Sinto que muito do que escutei, do que vi e do que vivenciei ficou de fora desta escrita, talvez por incapacidade minha, talvez pela intensidade com a qual tudo isto foi sentido e absorvido, mas busquei fazer uma seleção detalhada e cuidadosa do que entraria neste documento, para ser fiel ao que foi presenciado e ao objetivo que esta pesquisa tinha. Reconheço, muito em função da teoria que me guia, que toda seleção é precária, pois não consegue dar conta de tudo que se deseja; ainda sim, ela se

⁴ Optei por realizar entrevistas semiestruturadas, pois julguei fundamental desenvolvê-las da forma mais confortável possível, uma vez que a grande maioria dos entrevistados foram professoras. Mas julgo importante salientar que estive com cada um dos entrevistados pelos menos duas vezes; sempre que possível, realizava conversas informais previamente, sempre gravadas.

faz indispensável para que haja um mínimo diálogo. E foi com a intenção de dialogar que escolhi depoimentos e temas para serem aprofundados aqui.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro é dedicado à fundamentação teórica que embasou este trabalho; ali eu procuro desenvolver minha concepção de currículo, dialogando com autores importantes do campo, como Macedo, Lopes, Silva, Moreira. Dedico boa parte do capítulo a essa discussão, pois o currículo é a base sobre a qual eu vou analisar toda a movimentação política que visio investigar. Após delinear minhas ideias sobre currículo, desenvolvo minha posição acerca do termo política para auxiliar na análise dos movimentos discursivos que constituem os lugares da/na Sala de Leitura pela SME/RJ. Sobre essa temática me embaso nos estudos de Ball e mais uma vez em Lopes. Depois de explicitadas minhas posições sobre os temas cruciais desta dissertação, faço uma breve discussão sobre leitura, a fim de dialogar com a concepção de leitura da rede municipal em questão.

O segundo capítulo é de natureza descritivo-analítica, mas fundamental para todo o desenvolvimento da pesquisa. Embora seja o segundo na configuração escolhida, foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho. Nele, eu apresento as Salas de Leitura, faço uma retrospectiva histórica dessas salas com base em análise documental e em alguns depoimentos que me foram dados em entrevista, principalmente de pessoas que construíram a história desses espaços. Objetivo entender os caminhos que esse espaço percorreu ao longo de sua presença na rede; para tanto, esse capítulo também apresenta discussões profundamente teóricas, uma vez que nesta pesquisa optei por operar com teoria e análise de forma conjunta, pois entendo ambas as dimensões constituintes do mesmo processo de elaboração, não penso a empiria afastada da teoria.

No terceiro capítulo trago as professoras regentes de Sala de Leitura e seus depoimentos sobre as dificuldades que vivenciam em suas salas, de que espaços se constituem e como se constituem. Para desenvolver tais questões, faço uso dos documentos curriculares apresentados no capítulo dois, assim como a história e o contexto de sua produção, em diálogo com as angústias e com a teoria que embasa esta pesquisa, para entender a construção de determinadas posições e não posições da Sala de Leitura da SME/RJ.

Por fim, no quarto e último capítulo, as professoras regentes de Sala de Leitura falam de suas vivências e experiências, a fim de evidenciar seus trabalhos e as estratégias encontradas por elas para manter as Salas de Leitura e consolidar o trabalho de valorização e promoção da leitura na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Para tanto, faço uso de

depoimentos colhidos nas entrevistas em profundo diálogo com minhas observações durante a pesquisa de campo, também articuladas com as posições teóricas que assumi neste trabalho.

É válido salientar que, em todos os capítulos, a base de minha discussão e análise é o reconhecimento e a reflexão sobre os controles que constituem as produções curriculares. Penso que existem controles de significações para os currículos da Sala de Leitura por parte dos diferentes atores: Estado (no caso desta pesquisa, ressalto a SME/RJ) e dos sujeitos cotidianos (aqui representados pelas professoras regentes da Sala de Leitura). Busco chamar a atenção para a tentativa de controle dos sentidos para a Sala de Leitura via Estado e via sujeitos do cotidiano, pois é este o jogo hegemônico. Trata-se de um mesmo jogo político e curricular em que relações de poder oblíquas e provisórias aparecem e disputam espaço e poder, umas aparentemente fortalecidas por se darem em macroespaços de poder e outras menos por se darem em microespaços, como as salas de aula. Estamos aqui falando de múltiplos contextos, projetos em disputa para significar o futuro, a política e o currículo.

A existência de tentativas de controle de significação de uma proposta curricular não é problemática. O que se torna problemático é a interpretação dela como absoluta. Embasada em Lopes (2008), penso que olhar para essas configurações políticas apenas através do olhar Estadocêntrico não nos permite entender e perceber o processo de construção curricular como um todo, por isso a opção por desconstruir essas visões a partir de uma visão de política para além da implementação, mas operar com o currículo como enunciação.

É a partir de tal ótica que analiso os documentos curriculares elencados, interpreto esses documentos na condição de produções e circulações de sentidos múltiplos e incompletos, na condição de textos que permitem leituras e releituras, *multileituras*, ou melhor, *multiproduções* de sentido. Da mesma forma, reconheço as estratégias encontradas pelas professoras para dar vida a esse espaço encantador, pelo qual tenho profunda admiração e respeito, e é com esse mesmo olhar que os convido a, a partir de agora, dialogar comigo, conhecer as Salas de Leitura e, quem sabe, passar a admirar esse espaço por este e por tantos outros motivos.

POLÍTICAS CURRICULARES: ISTO E AQUILO!

Iniciar qualquer análise aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos, sem situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. (GOODSON, 2010, p. 27).

Início apresentando os conceitos de currículo e política que nortearam o desenvolvimento de minha pesquisa. São posicionamentos e definições oriundos de minhas leituras e vivências no grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, do ProPEd-UERJ, do qual faço parte desde minha graduação. Assim, fiz escolhas que me levaram a escolher alguns autores em detrimento de outros. Com os selecionados, articulei teorias que optei por aprofundar de modo a discutir as políticas curriculares, tema fundamentalmente relacionado com o objeto de estudo desta dissertação – as Salas de Leitura⁵ das escolas municipais do Rio de Janeiro. Após dialogar com autores que me permitem construir um entendimento de currículo, política e políticas curriculares, passo a tratar especificamente as políticas que trazem à tona o tema da Leitura, em diálogo, ainda que breve, com autores que a abordam de forma mais ampla. Desde esse primeiro momento, tenho meu objeto como foco norteador. Por isso, estarei lidando com a criação de espaços dedicados a atividades que envolvam leitura nas políticas curriculares nacionais, principalmente a partir da década de 1990. Interessa-me o movimento político que leva à introdução de espaços dedicados ao trabalho com leitura nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro e, posteriormente, à legitimação de tal atividade no NCBM.

1.1 Defendendo um currículo como enunciação/produção cultural

Falar de currículo é falar de um artefato múltiplo, com inúmeras definições, apresentado e vivenciado não somente como seleção de saberes, mas também como contínua produção de conhecimento e sentidos. Essa produção contínua se faz contextualizada histórica e socialmente, conforme indica Goodson (2010):

Aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual, considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes (p. 9).

⁵ A partir de agora irei me referir a estes espaços com a abreviação SL.

Ao entender o currículo como “palavra-chave” (2010, p. 17), o autor defende que o emprego do termo precisa ser contextualizado e reconhecido como produção social, posição que também assumo nesta dissertação. Considero que o currículo se constitui num campo de articulações, de interesses e demandas, no qual, estão presentes relações de poder e dominação. O currículo é, portanto, fruto de negociações e lutas contínuas que envolvem projetos educacionais.

Tendo em vista essa perspectiva, de um artefato que traz consigo disputas das mais diversas, apoio-me em Macedo (2006) ao interpretar o currículo como um *espaço-tempo de fronteira entre saberes* (p. 105), onde, além de disputas, existem trocas. Dessa maneira, a construção curricular envolve diferentes intenções, sendo um espaço de enunciação cultural, ou seja, uma fronteira onde sujeitos híbridos interagem com outros pertencimentos culturais também híbridos, produzindo híbridos outros. Assim como a autora, não penso no currículo como um espaço onde culturas lutam por legitimidade apenas, mas também

como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica, seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (MACEDO, 2011, p. 105).

Trata-se de um mesmo espaço de luta onde poderes diferentes disputam espaço e voz. Estamos falando de um mesmo movimento de enunciação curricular em que todos tentam controlar sentidos. Uns com mais poder institucional (SME/RJ, por exemplo) e outros com menos (no caso desta pesquisa, as professoras regentes de SL), mas ambos constituindo um mesmo espaço de disputa e de produção de significado em diferentes contextos. Nesse sentido, penso que o grande ganho dessa perspectiva para a minha análise é entender a produção curricular como enunciação, ou seja, representação, anunciação de sentidos culturais que estão para além da produção, reprodução e repetição de sentidos. Trata-se de significação e ressignificação constante de seus sentidos.

Com essa perspectiva, penso que toda a produção curricular é uma enunciação cultural ambivalente em sua constituição. Ou seja, traz uma postura de determinação, intenção de controle existente em toda produção curricular; ao mesmo tempo em que é performático, traz uma intenção de “incontrole”, visto que o controle desejado nunca será absoluto pelas fissuras e falhas próprias da linguagem e da relação política. A cultura que pretendemos pensar no

currículo é interpretada não apenas como objeto de ensino a ser transmitido, uma repetição que garantirá a tradição, mas essencialmente uma cultura que enuncia, um lugar de enunciação que está para além de repertórios de saberes e significados que são partilhados historicamente (BHABHA, 2003).

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante (LOPES, 2005, p. 60).

Fundamentada em tais conceitos, busco vivenciar o currículo como prática de significação (SILVA, 2006), como produção de sentidos que está fortemente imbricada com a concepção de cultura, não mais como produto fechado, mas como conjunto de significados valorizados e transmitidos a cada nova geração. Não penso na cultura como lugar comum, mas sim como lugar de interseção onde é possível ter encontros com os outros. A partir de uma postura pós-estrutural, opto por trabalhar com a cultura como produção do presente, e não mais como referência de um passado. Dessa maneira, estamos falando de uma prática de significação de fato. Assim como Silva (2006, p. 18), entendo que há produção de sentido em todos os campos de atividades: economia, educação, política e religião, entre outros.

Operar com essa concepção de currículo como espaço-tempo de fronteira me permite também perceber a existência das relações interculturais e de um poder, interpretado de forma oblíqua e provisória, constituinte desse processo, ou seja, onde discursos globais e locais negociam a sua existência no momento de (re)criação de sentidos. Assim, a cultura está profundamente vinculada ao contexto de relações sociais e se faz presente nas relações de negociação e poder. Dizendo de outra forma: partilho as ideias desses autores, compreendo a cultura como linguagem, visto que constantemente produz sentidos.

Ninguém falaria para dizer o que já está dito. O movimento de dizer exatamente o que já está dito traria esse dito para o presente, inserindo-o num outro conjunto de coisas que está sendo dito, num outro tempo, num outro espaço. Modificando-o, enfim. (MACEDO, 2010, p. 20).

Entender currículo e cultura como prática de significação possibilita interpretá-los também como práticas produtivas, na medida em que há em suas vivências criação e recriação. Julgo importante ressaltar que esse caráter aberto, produtivo, indeterminado e profundamente incerto da produção curricular é fruto da contribuição linguística e do discurso entendido como prática social.

Outra vez, da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso a ser visto como uma prática discursiva. E, como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 2006, p. 19).

Falar de currículo como construção contínua de sentidos sempre inacabada é falar de uma proposta falida em qualquer iniciativa de controle absoluto. Embora operemos com a perspectiva de controles parciais, sabemos que toda produção política e curricular tem por finalidade um estancamento, um controle de sentidos, ainda que seja impossível. Este é o ponto principal de minha argumentação e base fundamental para a análise que me proponho a fazer na dissertação. Julgo interessante mencionar que reconheço a iniciativa de controle como constituinte da política, mas operar com tal controle como absoluto se faz insuficiente; a meu ver, precisamos nos relacionar com as políticas curriculares percebendo que esses controles são impossíveis – portanto, duvidosos –, uma vez que estão em negociação constante. Com isso quero ressaltar que o controle não está em nenhum lugar específico, como no currículo formal, e não produz resistência. A tentativa de controle dos processos de significação está em toda parte e é, em si, falida e contestada.

Entretanto, a SME/RJ tenta, por intermédio de suas diretrizes, controlar o currículo, assim como o fazem os professores das SL. Claro que os espaços institucionais em que esse poder opera são distintos, e é isso que procuro mostrar nesta dissertação quando trato de contextos de produção de texto e de prática.

Pensando sobre essa negociação constante e partilhando da ideia de que o currículo é produção cultural, percebo nele as dimensões que Bhabha (2003) enxerga na produção cultural: as dimensões pedagógica e performática. Segundo esse autor, a dimensão pedagógica traz os rastros, a produção narrativa e tradicional, uma sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida (p. 209), uma memória. A dimensão performática traz a produção de algo novo, algo ainda não dito; traz um signo diferenciador do Eu (p. 209). Nesse sentido, não há tradição sem desempenho e vice-versa: uma dimensão perturba a outra. Essa relação entre as dimensões evidencia a fala da linguagem, a falta que constitui a significação e que é exatamente o que impede o fechamento, o controle absoluto.

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe o atual; o do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2003, p. 27).

É a partir de tais perspectivas acerca de cultura que opero com o currículo; não simplesmente como construção de definições novas, ao mesmo tempo em que é também isso. A “releitura” daquilo que já foi escrito é outro texto, outra significação. Ou seja, falar que o currículo é política, por exemplo, é trazer também a definição de grade, de programação, de planejamento, de seleção de saber – sentidos normalmente associados ao termo, mas também sentidos para esses sentidos e algo que não é isso;

Não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 19).

Temos aqui a perspectiva de um currículo como produção cultural, marcada pela negociação entre discursos culturais que estão constantemente em disputa para significar o mundo. Trata-se de um espaço de criação, uma construção contínua de sentidos fruto das relações entre fontes resultantes de um processo híbrido e fluido (LOPES, 2010). Penso então que o currículo é um fluxo de culturas, de discursos, de perspectivas, de posições, de poder, de identidades, de diferenças, de políticas, de conhecimento e de cotidianos, um fluxo de sentidos que não se completa, mas que está sempre borbulhando de sentidos provisórios e incompletos que disputam entre si e que se (re)criam a partir das relações dos sujeitos que estão envolvidos.

É com base nesse fluxo constante, em que se produzem sentidos inúmeros, que validam posturas e discursos que são postos e negociados a todo instante na produção curricular, que olho para as SL e analiso suas políticas. Dentro dessa discussão, gosto do termo *signifixação* (LEITE, 2010, p. 58), pois, se defendo que a cada nova ou ressignificada (modificada) fixação de sentido há a produção de sentidos outros e de identidades, penso que operar com a *signifixação* pode auxiliar. A esse respeito, a autora define que tal movimento se dá na medida em que “percebem-se marcas de sentidos anteriores, que se mesclavam e se atualizavam, em novas composições, a cada repetição/recriação circunstancial dos enunciados (p. 58)”. Ou seja, trata-se de práticas articulatórias em que as posições, ao serem significadas, fixam ao mesmo tempo que deslocam sentidos, uma vez que as fixações são sempre parciais. Nesse sentido, esse processo de significação que fixa momentaneamente sentidos em torno de uma formação específica “poderia ser descrito como uma *signifiXação*, para a qual se torna

necessário excluir um conjunto de outras possibilidades de significar inscritas na própria prática de atribuição de sentidos como *différance*” (MACEDO, 2011, p. 11).

1.2 Recontextualizando a política de currículo

Opto por operar com a produção do currículo como prática cultural; esta envolve a existência contínua de significações, ou seja, o currículo é uma luta constante de produção de sentidos. Sendo assim, a política só pode ser estudada como processos de fixação desses sentidos em cada um dos contextos em que a própria política acontece. A política é a tomada de decisão num campo indecível (DERRIDA, 2001), ou seja, um campo em que não há decisões *a priori*. Isso implica a circularidade de sentidos e a impossibilidade de uma política de Estado, apenas. Nesse sentido, referencio-me em Ball (1992) e em Lopes (2010), a fim de ir além da separação entre proposta e implementação das políticas curriculares.

Com esse desejo de desconstruir a ideia de que os documentos curriculares chegam às escolas e aos professores de forma “acabada”, prontos para serem “aplicados”, defendo as produções curriculares como textos coletivos que são escritos geralmente em contextos institucionais; assim, é impossível pensar em um único endereçamento deles, em uma leitura específica ou até em uma projeção única de sujeito. No momento da produção de sentidos que constitui qualquer currículo, discursos diversos se produzem para além daqueles que já vêm “produzidos”.

Embora o currículo seja constituído por sentidos que historicamente são partilhados, reforçados e reproduzidos, ele possui ainda uma dimensão performática que permite que sentidos outros sejam projetados. Com essa perspectiva, compartilho a ideia de Macedo (2008) de que os textos curriculares são conjuntos abertos e sobredeterminados; sendo assim, são provisoriamente fechados, constituindo certos modos de endereçamento que não privilegiam somente uma ou outra identidade, mas, a meu ver, possibilitam endereçamentos múltiplos que podem contemplar estrangeiros⁶.

A partir da defesa do que penso ser o currículo, evidencio algumas inquietações que possuo quando analiso as políticas de currículo: o que afinal são políticas curriculares e como trabalhar com elas? Para me ajudar a operar com essas inquietações, opto por trabalhar metodologicamente com as contribuições teóricas da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992; 2001) e com o entendimento de política de Alice Lopes e Elizabeth

⁶ Este termo será retomado mais à frente.

Macedo (2008), visando superar a noção de política que apenas se refere às práticas convencionais e institucionalizadas dos governos.

É a partir do posicionamento que assumi em relação ao currículo como espaço-tempo de fronteira que começo a trabalhar com a política, pois, ao concordar com um currículo como “prática cultural que envolve a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 8), percebo-o não somente como prática (fala) ou simplesmente documento escrito como já defendi, mas principalmente como espaço de produção fruto do discurso, e é fundamentalmente nesse espaço de produção que penso a política.

Pensar o currículo como uma política cultural pública remete a perspectivas que possibilitam análises relacionais com aspectos das políticas sociais do país, aspecto muitas vezes negligenciado em pesquisas sobre a política educacional. Defendo essa perspectiva por entender que a produção de conhecimentos, e mais amplamente de cultura, e a sua organização em propostas curriculares não podem ser aspectos secundários nas análises sobre as políticas públicas; ao contrário, devem ser explorados de forma intensa nas investigações, se compreendemos a importância do currículo como uma política cultural (DIAS, 2009, p. 23).

Trabalhar com essa definição de currículo traz implicações diretas da agência do sujeito, uma agência que não identifico apenas como narrativa de um acontecimento ou continuidade de uma tradição, mas sim uma constante negociação do sentido, o que não significa ser uma falha das amarras de um passado que não foi essencializado, “mas um entre-tempo – um momento contingente – na significação do fechamento” (BHABHA, 2003, p. 255). Essa percepção de agência surge com base na inauguração de um discurso em que a relação entre teoria e prática faz parte de uma “predicação conjunta” (BHABHA, 2003, p. 256), ou seja, ambos são partes do mesmo processo de formação; um constitui o outro. Dessa maneira, o fechamento é realizado no momento contingente da repetição, que, segundo o autor, é uma superposição sem equivalência. A partir dessa perspectiva, temos aqui outra forma de compreender o poder, visto que ele passa a ser vivenciado de forma híbrida, oblíqua, menos hierárquica, que nos exige outra concepção de política e de hegemonia.

Para tanto, concebo a política embasada em Lopes & Macedo (2011), “como as disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações” (p. 2), o que não nos permite separá-la da concepção de cultura, visto que já a defendi aqui como a própria prática de significação. Logo, a produção política é também uma produção cultural e vice-versa; dessa forma, interpreto a política como texto e discurso. Segundo as autoras, trata-se de “lutas simultaneamente políticas e culturais nas quais se disputa a possibilidade de significar o mundo e produzem o currículo nas escolas” (2011, p. 2).

Nesse sentido, a política na condição de texto possibilita uma multiplicidade de leituras que permite a criação de algo novo; a política como discurso implica práticas institucionais que criam uma ordem com um caráter mais normativo e sem totalidade. Ball (1992) também faz essa discussão e nos auxilia ao dizer que, como texto, a política está aberta a inúmeras interpretações, a partir das quais novos sentidos podem ser acrescentados. O autor nos diz que a política como discurso nos permite agir de determinadas maneiras, limitando nossas respostas e nossas possibilidades de recriação dos textos.

No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual), mesmo porque as experiências, a origem, a história etc. dos leitores nunca são iguais – daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma maneira, destacando exatamente as mesmas ideias. Essa diferenciação ou dessemelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação (SILVA, 1988, p. 66).

Nesse sentido, penso que a política não é isto e nem aquilo, mas sim, isto e aquilo! Estou falando de uma política enquanto *texto e ação* (MOREIRA, 2010). Com essa perspectiva, concordo com o autor ao definir as políticas como

conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam em meio a lutas, em cenários locais; não faz sentido ficar restrito a deliberações oficiais. Política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado. As políticas são entendidas de modo incompleto quando não são relacionadas à “profusão selvagem da prática local”. As políticas são cruas e simples; já as práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis (BALL, 1997; MOREIRA, 2005 *apud* MOREIRA, 2010, p. 89).

A política curricular, encarada dessa forma, permite lançar inúmeras leituras que possibilitam a compreensão de um currículo elaborado num movimento e numa produção inacabada que envolvem múltiplos contextos, utilizando os termos de Ball (1992). Entender o currículo como algo que está sendo e não como algo que já foi nos permite olhá-lo como um texto mutável, e não como um texto sagrado (DIAS, 2009, p. 30). É a partir de tal entendimento que analiso os documentos curriculares que serão apresentados no capítulo dois e as entrevistas e práticas das SL que serão trazidas nos capítulos três e quatro.

Tal percepção me auxilia ainda no entendimento da articulação entre Estado e as micropolíticas produzidas no cotidiano, o que me coloca contrária a uma visão Estadocêntrica de política, pois acredito que tal abordagem não permite perceber a complexidade que faz parte do processo de uma produção curricular. Fundamentada em Ball (1992), compreendo as

mudanças e as estabilidades nas políticas curriculares para além de um controle estatal; nesse sentido, assim como Lopes (2006), questiono a visão *top-down*, ou seja, uma visão que norteia o olhar para as políticas somente como produzidas de cima para baixo. Assim como a autora, penso que esse olhar não permite perceber e levar em consideração a complexidade constituinte do processo de construção de uma política curricular, visto que, muitas vezes, silencia as incertezas e “conflitos existentes nos processos sociais que tendem a direcionar o currículo” (BALL, 1983, *apud* LOPES; MACEDO, 2011b, p. 253).

É justamente no sentido de compreender essas múltiplas dinâmicas, capazes de reconfigurar o escopo das ações do Estado, que considero importante seguirmos nas pesquisas em políticas de currículo. Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases da atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado uma ação onipotente quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado (LOPES, 2005, p. 2).

Nesse sentido, a autora me instigou a pesquisar as políticas curriculares de forma ampliada, por intermédio da incorporação das análises contemporâneas sobre cultura e a interpretação das relações entre Estado e políticas de currículo, o que me permitiu perceber a complexidade e a mobilidade presentes nas construções curriculares. Dessa forma, concordo com a autora ao dizer que o Estado não produz políticas centralizadas em si, mas que a produção curricular se dá em todas as esferas que fazem parte desse mesmo processo, a mesma acontece em todos os contextos. Assim, não olho para a política institucional do Estado em sentido restrito, que direciona a estrutura econômica da sociedade e das relações sociais, pois essa visão de política como algo que pertence ao Estado e ao Governo, relativo às decisões da vida coletiva, não considera as especificidades das políticas curriculares na produção de conhecimento e de cultura, que são o meu interesse.

Esse olhar não linear que lanço às políticas curriculares, principalmente para as políticas destinadas às SL, valoriza os processos de circulação dos sentidos desses textos. Busco essa ótica visando à possibilidade de relacionar os tantos contextos que se fazem presentes em diferentes momentos e níveis de produção dessas políticas curriculares: o que usualmente encaramos como produções de algo novo, reproduções, ressignificações, resistências e mudanças. Partindo dessa ideia, dialogo ainda com a autora ao afirmar que a modernidade fluida que conhecemos possibilita tecer outro olhar sobre esse poder, visto que o capital desliza livremente e se torna um espaço de decisão tanto público quanto privado

(2005). Assim, as mudanças nas agências de atividade política do Estado, por exemplo, não são compreendidas como as únicas responsáveis pelas políticas que interferem em nossa vida cotidiana.

Precisamos, portanto, segundo Lopes (2005), entender a política curricular como produção cultural, em que se encontram envolvidos diferentes sujeitos, diferentes concepções de conhecimento e, fundamentalmente, diferentes formas de conceber e vivenciar o futuro que se deseja. Nesse sentido, Dias (2009) contribui ao dizer que

As políticas de currículo devem ser analisadas para além das questões que envolvem os processos de produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento. Devem ser pensadas na perspectiva que favoreçam *a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades* (LOPES, 2005b, p. 56-57); em outras palavras, na produção de variados discursos (DIAS, 2009, p. 35).

A partir das visões apresentadas, lanço mão das contribuições de Ball, Bowe e Gold (1992), com seu modelo heurístico de análise, que me auxilia a analisar as políticas educacionais para além do poder do Estado. Julgo importante ressaltar que esse posicionamento que visou a tomar não ignora a ação do Estado, mas penso que não podemos limitar nossa análise e nossa ação em função dele. O Estado é um importante ator na luta pela significação curricular, mas não o único; é apenas um dentre os muitos envolvidos no mesmo processo. Acredito, então, que os textos curriculares são produzidos e contextualizados de acordo com as demandas de cada escola, de cada professor, de cada projeto, visto que parto da ideia de Mainardes (2006) de que a política curricular não é finalizada e fixada no momento de sua criação, mas concordo que esses textos políticos são ressignificados em cada tempo e local específico de sua produção.

A política não se encerra no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específicos de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE *et al*, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. (MAINARDES, 2006, p. 52). A perspectiva do ciclo contínuo de políticas de Ball e colaboradores (1992), revisitada por Lopes (2008, 2010), ajuda-me a entender os processos de circularidades da construção curricular, por uma abordagem da política que considera a existência de cinco diferentes contextos: influência, produção, prática, estratégia política e efeitos, que compõem o famoso *ciclo contínuo de políticas*. Cabe ressaltar que, na perspectiva desse ciclo contínuo, seus contextos encontram-se profundamente interligados e a

relação entre eles não é hierárquica nem linear, mas de fato continua a partir de uma sucessão. Ao olhar para essas esferas imbricadas torna-se possível perceber a circulação de sentidos entre os diferentes momentos do processo de produção curricular mencionado.

Apresentarei agora, de forma breve, cada um dos contextos que compõem o ciclo de políticas. Início minha apresentação com o contexto de influências; ele está associado ao momento em que as decisões políticas são tomadas e os seus discursos são construídos (organismos internacionais, partidos políticos, governo e redes sociais do Poder Legislativo). Podemos dizer que nesse contexto são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, da política que virá a ser produzida. São criados termos e discursos que serão utilizados para legitimar a sua própria intervenção. Além de suas forças, nesse contexto se criam ainda os princípios norteadores que irão orientar seus sujeitos em suas lutas políticas, sujeitos estes diferentes e conseqüentemente com interesses diferentes, o que faz desse contexto um momento complexo, visto que se trata de um espaço de luta por hegemonia. Os jogos de poder que se dão nessa arena são profundos e mobilizam acordos entre grupos com interesses diversos.

Arelado a ele está o contexto de produção do texto político, que se refere ao momento em que aquilo que se encontrava no plano das ideias e que foi inteiramente disputado e negociado no contexto de influência ou já vivenciado na prática passa a ser sintetizado para o acesso de um público com interesses mais gerais do que aqueles que estavam fortemente envolvidos em seu processo de criação. Ou seja, discursos (legais, pedagógicos e ideológicos) que já foram produzidos no contexto de influência passam a ser ressignificados nesse contexto. Nesse sentido, podemos dizer que as comunidades de pesquisa – como a SME/RJ, os professores nas escolas, educadores que publicam em congressos ou atividades de formação continuada – atuam na produção de texto das políticas curriculares, ou seja, não há produção de texto político ou de texto curricular, unicamente em órgãos contratados para tal atividade; visto que se estamos nos apoiando no modelo proposto por Ball, reconhecemos que esses textos e seus discursos circulam por todo o ciclo.

O contexto da prática, a meu ver, é o contexto que melhor nos mostra que o texto não se finaliza no momento de sua elaboração, no momento de sua produção, pois ele pode e é (re)contextualizado de acordo com os diferentes locais e sujeitos que se comunicam, ou seja, os textos curriculares são diferentemente significados e ressignificados pelos diferentes sujeitos e instituições que deles se apropriam.

Para os criadores do ciclo de políticas (BALL, BOWE; GOLD, 1992), os textos políticos são vistos como “representação da política” (p. 21); dessa maneira, esses textos, os

documentos curriculares ou resoluções (também objetos minha pesquisa) podem ser lidos diferentemente de acordo com demandas, sujeitos e interesses do contexto da prática. O contexto da prática é, assim, o lugar onde as “consequências ‘reais’ [dos textos]” (LOPES & MACEDO, 2011) são experimentadas, são de fato colocadas em prática; por conseguinte, são modificados de acordo com a realidade que ali se encontra.

Esse é o contexto a que optei dar maior atenção nos capítulos três e quatro, visto que considero as professoras de SL professoras curriculistas (FRANGELLA, 2008), professoras que também são produtoras dos seus currículos, ainda que não se identifiquem ou se percebam como tal, pois, ao reinterpretar inúmeros documentos, ao dar vida a esses textos de forma extremamente relacionada com o espaço e os sujeitos em que estão inseridas, a meu ver, produzem currículo, produzem o currículo da SL. Nesse sentido, o currículo é também uma produção do cotidiano. Penso que a professora se constitui como curriculista no momento em que produz em cima daquilo que parece já vir pronto.

A compreensão do currículo real exige transcender o que está manifesto nos documentos, nos guias curriculares, tendo em vista que o currículo prescrito expressa desejos e intenções que não necessariamente retratam a realidade. A articulação com a prática é o desafio do currículo: concretizar valores eleitos como orientadores da prática. A assunção de uma perspectiva processual incide justamente nesse ponto, permitindo o questionamento e a investigação desse processo: como as ideias e valores selecionados se transformam em prática (FRANGELLA, 2009, p. 192).

Com as perspectivas já apresentadas, compreendo o “texto como representação” (BALL, 1992). Essa definição está em profundo diálogo com a teoria literária, pois, ao entender um texto como representação, o autor entende que as políticas são textos complexos, visto que são codificados e decodificados, interpretados constantemente em meio a disputas, negociações, trocas e convenções. Esse entendimento dos textos como representações é fruto da relação complexa que constitui todo e qualquer texto – a relação entre o desejo de controle dos sentidos que o autor possui e a recriação realizada pelo leitor quando recebe tal texto. Ainda que existam estratégias discursivas utilizadas pelos autores na tentativa de controle de seus sentidos, um endereçamento de possíveis leituras, este não se faz total, visto que se trata de um controle sempre parcial, devido à própria lógica discursiva na qual estamos inseridos e pela qual nos constituímos.

O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma *bricolage* textual que torna o controle difuso. Além da *bricolage* interna a um mesmo texto, uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em

que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo inclusive a troca constante de sujeitos autores. Assim, abrem-se espaços de ação na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo. Isso não significa, para Ball (1994), que todas as vozes são ouvidas na polifonia do texto curricular, na medida em que há posições legitimadas e outras não. No interior do que poderia ser chamado de posições legitimadas, no entanto, ainda há uma pluralidade de grupos em disputa (LOPES; MACEDO, 2011, p. 9).

Temos ainda, atrelado aos contextos já apresentados, o contexto da estratégia política, que se refere à criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política. Penso que, nesse sentido, a SL é uma estratégia política encontrada pela SME/RJ de divulgação e fortalecimento do NCBM, fato a ser abordado no capítulo dois, e o contexto de efeitos que está diretamente relacionado a questões de “justiça, igualdade e liberdade”. Estes dois últimos contextos não vêm sendo abordados no grupo de pesquisa, e eu também optei por não trabalhar de forma profunda e ampliada com eles, visto que não são foco de minha atenção nesta pesquisa.

Optei por utilizar o ciclo contínuo de políticas como metodologia de análise dos documentos curriculares destinados às SL para superar a tão famosa distinção entre produção e implementação do currículo, que não dá conta de minha visão do currículo como espaço-tempo de enunciação. Com o uso de tal ciclo, é possível identificar a circularidade de sentidos existente no processo de construção curricular e, assim, entender e considerar as diferentes forças que constituem um mesmo documento curricular, por exemplo. Compartilho a ideia de que não há uma esfera, ou melhor, um contexto “superpoderoso” em relação ao outro; todos são partes fundamentais para o processo de construção política, na minha ótica, para a construção curricular. Nesse sentido, opero com a ideia de que nenhum poder é todopoderoso.

Dessa maneira, a adoção de tal metodologia vai além da dicotomia entre produção e implantação do currículo, pois, ao não compreender o Estado como a única instância produtora de uma política a ser “implementada”, não tenho mais como operar com a divisão de teoria e prática, visto que seria contraditório com a interpretação complexa e não linear das políticas de currículo que estou defendendo. Nesse sentido, não trabalho com a distinção entre currículo formal e currículo vivido – ou currículo oficial e currículo praticado –, já que não os entendo como currículos diferentes, mas sim momentos diferentes do mesmo processo, visto que reconheço e defendo a dinamicidade do currículo e, conseqüentemente, das relações de hegemonia provisórias que nele se fazem presentes.

Assim como Macedo, penso que operar com essa dinamicidade do currículo “implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola” (2006, p. 105). Concordo com a autora ao pensar que essa distinção entre os currículos contribui para uma divisão hierarquizada de poder, o que dificulta olhar e operar com o currículo para além da prescrição. Dessa forma, não acredito em tal separação; não existem dois currículos distintos, um que só fale de teoria e outro que só fale de prática, mas sim um único currículo que produz e reproduz, que negocia nessas duas instâncias no momento de sua constituição; ou seja, penso num currículo que se encontra em constante transformação. Vale ressaltar que toda vez que falo aqui de currículo me refiro aos documentos curriculares das SL a que tive acesso e às práticas cotidianas que vivenciei nessas salas no momento em que realizei a pesquisa de campo.

A partir deste meu posicionamento, diálogo mais uma vez com Macedo quando afirma que

a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

A principal contribuição que trago do ciclo contínuo de políticas é, portanto, a não implementação das políticas curriculares de forma mecânica; acredito que a aceitação da proposta vai além da implementação; penso que as políticas curriculares podem ser, e são, recriadas e ressignificadas continuamente. Ou seja, consigo perceber que os efeitos das ações centralizadas, dos marcos políticos e econômicos são gerados também nas ações cotidianas e locais e que elas interferem nas agências políticas. Embora tal apresentação permita uma visão linear, devido à forma de apresentação do ciclo, este não o é; estamos de fato falando de um modelo cíclico que possibilita movimentos inúmeros entre os contextos. Assim, segundo estes, a incorporação das discussões no campo da política nos permite (re)configurar a ideia de dominação do Estado sobre definições curriculares e relativizar a capacidade da economia de saturar todos os contextos sociais com suas orientações (LOPES, 2005). Nesse sentido, sem excluir o Estado do jogo constituinte das políticas de currículo, concordo que pode ser produtiva a análise de outras dimensões textuais e discursivas na constituição das políticas curriculares que vão além das suas agências governamentais e políticas.

Considerando o fundamental diálogo entre a concepção de política curricular como um momento formador de sentidos e a noção de currículo como enunciação, entendo que as

políticas curriculares envolvem não somente a produção dos documentos como também a circulação dos seus sentidos. Preciso levar em consideração que, no momento de criação/exposição/reflexão/implantação da política curricular e de seus discursos, há articulação dos sentidos, de demandas e de discursos ao longo de todo o processo de produção desse currículo. Assim, compreendo os documentos curriculares como textos que possibilitam e motivam múltiplas leituras, textos que são negociados continuamente entre os sujeitos que, com suas defesas e discursos, disputam a hegemonia de suas posições.

Operando com tais conceitos e significações, considero que todos os atores sociais estão envolvidos na elaboração do currículo, ainda que não percebam a sua atuação. Trago mais uma vez, a fim de ampliá-la, a compreensão de Ball e colaboradores (1992), quando dizem que os profissionais que atuam nas escolas não estão excluídos do processo de formulação e implementação das políticas; eles também as produzem e as ressignificam nos diferentes contextos em que passam. Os sujeitos envolvidos nesse processo são também formuladores de política. Nesse sentido, os textos curriculares são produzidos num processo político de constituição da realidade, em que diversas representações são hibridizadas. Reconheço os professores como curriculistas, ou seja, professores que produzem currículo ao ressignificar e relacionar o que é proposto em documento, por exemplo, com o que é vivenciado em sala de aula.

É essa perspectiva, atuando com a política como interação entre os textos e seus discursos, com as ações e reações que se dão durante todo o processo, com a política curricular encarada de forma aberta, flexível e inacabada, que me permite fazer inúmeras leituras e interpretações do que é considerado currículo e possibilita a compreensão dele, elaborado num movimento de produção incompleta que envolve múltiplos contextos. Assim, a partir dessa abertura é que percebo claramente a ação das professoras de SL, uma ação que permite que sejam produtoras dos documentos que chegam às SL, ainda que sejam documentos com os quais elas não concordem. Esta discussão será abordada no próximo capítulo.

Penso que o currículo é uma produção de sentido que não desconsidera as especificidades existentes em cada política e que reconhece a produção do conhecimento presente em cada instância, em cada momento do seu processo de produção. Proponho-me, então, a analisar os documentos curriculares como produções culturais instáveis e contingentes, em que a hegemonia é vivenciada com provisoriedade. Para pensar numa política curricular pautada na contingência mencionada, uma política curricular que não traga uma verdade única, mas sim diversas interpretações e formas de significar e conceber um

futuro, é fundamental pensar a política como algo inacabado e recontextualizado a todo momento, num ciclo contínuo de produção cultural. Sendo assim, busco nesta pesquisa defender outra forma de olhar os documentos curriculares, um olhar que admita a produção política e curricular a partir da não existência de uma estrutura engessada.

Com o auxílio de Lopes, considero a recontextualização fundamental para toda essa construção política; ela se constitui em “decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro” (2011, p. 248). Quando escolho a noção de recontextualização embasada em Lopes (2005), busco entender as variações locais, culturais e intencionais das políticas curriculares. Sendo assim, a verticalidade associada à visão Estadocêntrica da política é desconstruída a partir do momento em que reconhecemos que no processo político e curricular há assimilação, adaptação e, fundamentalmente, articulação entre antagonismos que negociam com a diferença e com o outro.

O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução (HALL, 2003). Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas de um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro (LOPES, 2005, p. 59).

Ainda que eu reconheça a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo, esta defesa se faz e, precariamente, paralisa, pois os grupos envolvidos em tal disputa lutam para manter a sua visão como hegemônica, e as lutas de manutenção por vezes são mais fortes que as lutas para a modificação. O que considero produtivo é admitir que existem formações estruturais de construções e relações políticas em que não se consegue pensar, uma organização ainda não catalogada mas que se faz essencial para o entendimento de que toda tentativa de estancamento de uma política ou de um documento curricular, por exemplo, será sempre uma luta já perdida. Digo que é uma batalha já vencida porque reconheço que tal fixação nunca se dará por completo; as brechas que permitem as lutas políticas irão sempre existir. Assim é

possível, teórica e politicamente, admitir o descentramento, a fluidez, a ausência de estruturas autoexplicativas e os projetos com uma dada direção *a priori*, bem como admitir, simultaneamente, nossa necessidade provisória e contingencial de estabelecer centros e projetos (LOPES, 2010, p. 30).

Assim como a autora, acredito que, embora pensemos levando em consideração a fluidez das decisões, das demandas e dos discursos que perpassam a construção curricular,

para nos comunicarmos, para fazer política, necessitamos, em grande parte das vezes, fixar, ou melhor, signifiar identidades, decisões, posições e discursos, ainda que provisoriamente, numa determinada visão. É o reconhecimento da “assimetria do poder e a suposição de que as zonas de escape e as possibilidades de deslizamento de sentidos são infinitas” (LOPES, 2005, p. 59).

Mas esse congelamento não apaga os descontentamentos que existem nas relações sociais e entre os diferentes interesses políticos; estes continuarão a existir e a lutar por suas posições e defesas. Por isso opero a partir de fixações que são constantemente modificadas e reconfiguradas durante todo o processo de produção, pois estão intimamente relacionadas com os sujeitos que a produzem e por ela são produzidos, com os discursos que são difundidos, com as lutas que são travadas, com as demandas que são provisoriamente constituídas, com os contextos sociais nos quais estão inseridas, com as culturas com quem dialoga.

Dessa forma, busco, ao longo da dissertação, analisar as tentativas de fechamento, as pequenas hegemonias de poder que existem e que compõem tanto os documentos curriculares das SL como o que é feito nas escolas. Nesse sentido, a política é produzida em múltiplos contextos e constitui os sujeitos que produzem tais propostas curriculares.

1.3 Currículo para além das identidades: um entre-lugar de identificação

Operando então a partir de cultura como “um movimento incessante de produção de sentidos que se utiliza de fragmentos de sentidos deslocando-os sempre no tempo e no espaço” (MACEDO, 2010, p. 20), defendo o currículo como um espaço onde as já defendidas signifições são possíveis. Segundo Bhabha (2003), o entre-lugar é o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e a postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. Ou seja, um espaço onde é possível vivenciar e experienciar trocas, “um espaço-tempo em que lutas hegemônicas para fixação de sentidos são travadas por sujeitos que se constituem nesse processo” (MACEDO, 2008, p. 5).

Quando encaro o currículo como entre-lugar, percebo-o como um discurso relacional híbrido e cultural, negociado e disputado que promove continuamente a produção de sentidos e a constituição incessante do próprio sujeito que está envolvido com este currículo. Assim, pensar currículo e, fundamentalmente, produzir currículo é um exercício de formação de algo que pretendemos ser ou criar; sendo assim, quando temos a fixação momentânea de sentidos

constituindo a produção curricular, essa fixação modifica o próprio conceito de currículo e dos sujeitos que fazem uso dele.

Falar, portanto, de um currículo entendido como entre-lugar é falar de uma produção que se dá “nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença” (BHABHA, 2003, p. 16). Uma soma equivalente que não apaga as diferenças, mas as coloca em diálogo. Com essa perspectiva, percebo o diálogo não somente como prática ou simplesmente documento escrito, mas essencialmente como espaço de produção, pois assim me é possível perceber a existência de relações interculturais e de um poder oblíquo e contingente constituinte desse processo. Trata-se de discursos globais e locais que negociam a sua existência no momento de (re)criação dos sentidos escolhidos. A relação vertical do poder passa a ser substituída pela definição de um centro definido contingencialmente, “sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 237).

Para tanto, a meu ver, torna-se mais que necessária uma postura performática em relação às políticas curriculares, uma performatividade que, como nos diz Macedo (2008, p. 12), é fruto de “codificações instáveis e ambíguas, que abrem múltiplas opções de leitura para além dos também múltiplos endereçamentos que propõem”. Operar na lógica performática de Bhabha (2003) é operar num tempo de repetição e reprodução em que circula

uma tensão contingente no interior da modernidade: uma tensão entre a *pedagogia* dos símbolos do progresso, do historicismo, da modernização, do tempo vazio homogêneo, o narcisismo da cultura orgânica, a busca onanista pelas origens da razão e o que chamarei de "signo do presente": a performatividade da prática discursiva, as *récits* do cotidiano, a repetir; ao do empírico, a ética da autoencenação, os signos iterativos que marcam as *passagens* não sincrônicas do tempo nos arquivos do "novo" (2003, p. 338).

Dessa forma, defender um currículo como discurso relacional, híbrido e cultural expressa, de certa forma, um compromisso político, na medida em que me permite (re)construir o conceito de currículo como prática cultural, uma vez que traz a possibilidade do estranhamento, da experimentação e da reflexão sobre as inúmeras posições do sujeito. Estou falando de um artefato em contínuo movimento, que se encontra vivenciado e enunciado a todo instante, enunciação esta que leva em consideração o descentramento demarcado pela diferença existente em cada identidade. Nesse sentido, a diferença é a constante marcação da falta resultante de uma identidade que não é fechada e fixada, mas que se apresenta em constante formação.

Julgo interessante dizer que penso na identidade para além de sua fluidez, pois a percebo como processos de identificação (HALL, 2003) provisórios e não fixados. Então, se entendo a cultura como fluxo, não há mais como pensar em uma única identidade a ser formada, ainda que seja a desejada, mas sim em momentos de identificação.

Como prática de significação, a cultura permite apenas processos de identificação contingentes, na medida em que não é possível definir um conjunto de diferenças que marcam os sujeitos e os grupos. Mais do que contingentes, o que poderia ser pensado sob a ótica da pluralidade cultural, essa identificação é ativa. Nós produzimos a nossa identificação com uma cultura que não existe, com uma cultura que está sendo produzida no mesmo processo em que é produzida a identificação (MACEDO, 2010, p. 21).

Nesses processos de identificação, precisa-se levar em consideração sujeitos descentrados, ações coletivas e processos políticos. Trata-se, portanto, de um movimento inacabado, processual e constituído pela diferença. Se trabalharmos a partir da perspectiva da identidade, estaremos lidando com o pressuposto de um sujeito que se enxergue como completo, que num dado momento se completa, se engessa; um hóspede pelo qual posso desejar e esperar.

Na lógica da identificação, trabalhamos fundamentados na existência da incompletude; com isso, a identificação é sempre provisória, pois, embora possua fechamentos, é um fechamento sempre precário, visto que o sujeito se constitui a todo instante. Sendo assim, a aceitação de um estrangeiro⁷, marcado pela falta, se faz mais adequada. Operar com a perspectiva da identificação significa levar em consideração as relações entre o sujeitos e suas práticas discursivas.

Identificação é construída sobre o reconhecimento de uma origem comum ou características compartilhadas com outra pessoa ou grupo ou com um ideal, e as cercas naturais de solidariedade e lealdade estabelecidas sobre essa base. Em contraste com o "naturalismo" dessa definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, um processo nunca concluído: sempre 'em processo' (HALL, 2003, p.15).

Essa lógica que tento explicitar antes traz contradições chave para esta discussão curricular: o estrangeiro é, antes de tudo, estranho a tudo que ali reside, é estranho à língua

⁷ Este termo, assim como o hóspede usado na linha anterior, refere-se ao conceito de hospitalidade de Derrida, que muitas vezes auxilia a pensar as relações dos sujeitos no currículo, visto que tal ação é um ato para além da capacidade do *eu*. O direito à hospitalidade traz um reconhecimento necessário por parte do hospedeiro que garante seu direito à hospitalidade; há nesse contexto a necessidade de reconhecer e se fazer reconhecer, de abrir mão de seus particulares, de algumas singularidades em prol de um universal comum ao hospedeiro, que o manterá como eterno hóspede. Ou seja, o estrangeiro não tem o direito de o ser; passa a ser um hóspede que jamais será aceito em sua estrangeiridade.

que de direito lhe dará hospitalidade. Mas precisamos mesmo pedir para que fale nossa língua? Não sei se precisamos, mas na maioria das vezes é o que acontece. Esse estrangeiro acaba pedindo a hospitalidade numa língua que por definição não é a sua, mas lhe é imposta pelo dono da casa, por aquele que possui o poder de narrar o outro no currículo. Nessa perspectiva, o estrangeiro, para ser acolhido, precisa renunciar a seu mundo, precisa deixar de ser um estrangeiro que marca constantemente o ser de fora, a falta, para ser um hóspede, aquele que nunca será o hospedeiro, mas que é acolhido de maneira a se moldar como tal.

Mas que hospitalidade é essa que torna necessária a renúncia em busca de uma aceitação que nunca será plena? Trata-se de uma hospitalidade tão cara que a obriga a perder sua característica incondicional para ser tornar uma hospitalidade política. Essa hospitalidade, como condição política, mata o estrangeiro e o coloca como um eterno hóspede, que continuamente precisa se adequar, se reafirmar e andar nas regras para que não perca o direito a tal prática. A hospitalidade descrita, embora não seja a hospitalidade defendida ou desejada por Derrida – visto que o autor reconhece que a hospitalidade plena existe somente como categorização e não enquanto forma real –, é a hospitalidade que conhecemos. É essa a hospitalidade que reconheço na maioria dos documentos curriculares.

Tudo se passa como se a hospitalidade fosse o impossível: como se a lei da hospitalidade definisse essa própria impossibilidade, como se não se pudesse senão transgredi-la, como se a lei da hospitalidade absoluta, incondicional, hiperbólica, como se o imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas as leis da hospitalidade, a saber, as condições, as normas, os direitos e os deveres que se impõem aos hospedeiros e hospedeiras, aos homens e às mulheres que oferecem e àqueles e àquelas que recebem a acolhida (DERRIDA, 2003, p. 68-69).

A teorização da escola ainda caminha em busca da formação de um sujeito que *virá a ser* ou de um hóspede que posso controlar. Encontramos aqui duas pretensões perigosas: definir um sujeito *a priori* e tentar estabelecer estratégias e regras para que tal feito seja concretizado. Ao estabelecer, então, uma hospitalidade politizada, limitada, que constitua regras, normas e a serem seguidas para manter tal sujeito sempre à margem do sujeito ideal tão desejado, assistimos a um currículo que projeta hóspedes e não permite que sejam aceitos como estrangeiros que são. Um exemplo concreto do que discuto são os conhecidos currículos nacionais.

Segundo Lopes (2006), o projeto de uma cultura, de uma identidade, ou, nas palavras de Derrida, de um hóspede, acaba por impor uma única forma ou uma forma vista como primordial para significar o mundo onde se vive.

Instituir um currículo nacional implica um aprofundamento desses processos de regulação, pois tal currículo, associado aos processos de avaliação centralizada, passa a atuar sobre todos os demais mecanismos sociais já existentes e tende a promover a tentativa de colonização das práticas em uma dada direção (LOPES, 2006. p. 139).

A ideia de um padrão único a ser incorporado (LOPES, 2006) fica debilitada no momento em que defendo que a produção curricular é um ato constante, de ressignificações das ações e dos espaços, de negociação e enunciação interrupta de sujeitos, saberes e interesses, tantas vezes presenciados por mim aos observar as SL e as interpretações que suas professoras regentes faziam de seus currículos, por exemplo. Para discutir esse processo de mexer em algo que já está posto, utilizo a ideia de recontextualização, uma transferência que se dá, segundo Berstein (1996;1998 *apud* LOPES, 2008) entre textos, uma transferência de um contexto a outro. Nesse sentido, na prática da recontextualização há a seleção de textos que são deslocados para outras práticas e relações sociais distintas das suas “originais”.

Dessa forma, embora exista pretensão de controle, as políticas curriculares não são vivenciadas como mera reprodução, visto que recontextualizações ocorrem o tempo todo, ou seja, os documentos curriculares e suas políticas sofrem mediações de significações realizadas pela escola e para a escola, o que inevitavelmente modifica o que estava escrito ou desejado *a priori*. Essas significações constituem os discursos que circulam em torno da política curricular, como podemos ver em alguns discursos que destacam, na produção das políticas curriculares contemporâneas, o conhecimento e a cultura (DIAS, 2009, p. 31).

Para Lopes (2008), a recontextualização no campo do currículo ganha a contribuição da hibridização, uma vez que, ao deslocar um texto de um contexto a outro, ele sofre modificações culturais, pois a cultura se encontra cada vez mais fragmentada e complexa, como já defendido. Sendo assim, por meio da hibridização, os discursos curriculares perdem, por exemplo, suas marcas “originais”, rompem as suas coleções culturais e formam outras a partir de tal relação de troca. No campo do currículo, a noção de hibridismo pretende subsidiar discussões sobre a interação entre os diferentes discursos que circulam nas reformas educativas, o pensamento curricular e a própria escola. Nesse contexto, a partir dessa ideia de hibridismo, numa relação entre diferentes culturas não há mais uma “cultura que supere a outra”, mas sim um espaço onde é possível a convivência, o diálogo e a troca entre esses diferentes discursos culturais. Essa recontextualização se faz fundamental para a visão de política curricular já apresentada.

A noção de hibridismo ajuda a entender que nenhum sistema cultural se constitui sem a diferença (HALL, 2003). Mas é válido destacar que essa relação não é realizada com base

na tolerância, mas sim numa interação continuamente negociada. Todo e qualquer processo de significação é, por si só, híbrido; sendo assim, a produção política e curricular é uma produção híbrida.

Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados que anteriormente mantinham uma relação mais fixa, quando associados a uma teoria curricular. A incorporação do hibridismo à recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de ressignificação (LOPES, 2008, p. 32).

A produção de sentidos presente no currículo, tal como defendo, é sempre um processo de hibridização, pois, ao se produzirem sentidos, culturas diferentes e pensamentos outros estão sendo enunciados, negociados, e toda enunciação é híbrida. Assim, pode-se pensar e entender o currículo identificando a necessidade de uma postura dialógica dele, não agindo de forma a constituir realidades e identidades em que somente alguns possam se identificar, mas de forma a relacionar todos os envolvidos na vida escolar. Embora eu trate aqui, com certa clareza, de significações que sabemos que acontecem e que modificam a própria ação de projeção, a educação trabalha a partir de projetos de sujeitos, projetos de reconhecimento e projetos de identidade em que existe a pretensão de definir o Outro e projetar uma identidade. Trata-se, portanto, de um projeto falido, visto que não é possível projetar ou esperar sujeitos ideais e identidades fixadas.

Sendo assim, pensar o currículo como um dos processos de enunciação de identidades, posto que se trata de uma produção cultural, não apaga as estratégias para garantir uma dada projeção (identidade desejada). Entender e identificar que essas intenções de controle são fruto de negociações maiores e que, com negociações outras (vindas da escola, dos docentes e discentes), essas intenções podem ser modificadas, é, para mim, aquilo em que se torna interessante pensar. Dessa maneira, percebo a escola como espaço intersticial de articulação e enunciação de diferentes culturas, onde é inevitável a convivência de diferentes discursos e onde se torna fundamental a inter-relação entre as culturas que se processam no interior de um sistema baseado numa relação de poder.

Nesse sentido, utilizo a ideia de que a produção curricular não se restringe aos órgãos governamentais, por exemplo, mas é fruto de uma articulação que precisa levar em consideração os governos e os atores sociais que se utilizam de tais documentos. Na perspectiva por que opto trabalhar, esses atores interpretam, modificam e, assim e desta forma, também produzem currículo, produzem política curricular e, muitas vezes,

transformam o rumo que determinados documentos seguem nas escolas. Essas perspectivas serão abordadas mais à frente.

1.4 Dialogando com o objeto de pesquisa – as Salas de Leitura

Se aceitarmos a educação de leitores críticos e criativos como a finalidade primordial dos trabalhos com leitura escolar, então deveremos verificar as suas implicações na esfera dos conteúdos e das metodologias de leitura. Em outros termos, uma nova proposta para o ensino da leitura deve apresentar coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, sem o que não há mudança concreta. Tenho afirmado que a mudança da mentalidade dos professores é condição necessária, mas não suficiente à transformação do trabalho escolar; o critério de suficiência será atendido quando a nova mentalidade, assumindo a necessidade de leitores críticos para a nossa sociedade, transformar as intenções em ações consequentes junto ao alunado (SILVA, 1988, p. 64).

A partir de agora, com base na teoria já apresentada, direciono minha atenção para os documentos curriculares das SL, as estratégias que são encontradas e utilizadas para seu direcionamento e quais são os controles de significação que são vivenciados em tais espaços. Além de olhar para esses espaços e para as suas orientações curriculares, volto-me também para as atuações das suas professoras; busco entender como elas significam esses documentos em sala de aula, como elas participam de sua elaboração e como constituem as suas próprias hegemonias. Como já defendi, acredito que existam controles que visam direcionar o currículo em cada um dos contextos de sua produção, mas eles não são absolutos, e entender a produção dos currículos das SL nesses diferentes contextos de poder é a contribuição que viso trazer com minha dissertação.

Juntamente com as perspectivas sobre currículo e política que vim examinando, julgo fundamental fazer uma breve análise acerca das transformações do conceito de leitura, que é a base das formações políticas, discursivas e curriculares das SL. Trata-se de pensar a leitura e, portanto, a linguagem como objeto da escolarização. Diferentemente do que vim fazendo ao tratar o currículo como cultura e linguagem, em que destaquei a dimensão de produção de sentido, aqui recupero um pouco da problemática posta contemporaneamente ao campo da leitura com a transição para novos suportes. Faço isso porque entendo que a concepção de leitura é uma das lutas principais que subjazem às mudanças por que têm passado as SL da rede municipal do Rio de Janeiro.

O maior custo encontrado pela escola contemporânea para levar a cabo a formação de leitores está em sua dificuldade de incorporar o hipertexto e o mundo em devir a ele subjacente em suas práticas educativas ordinárias. (...) Ao passo que a escola ainda busca formar um leitor passivo diante de um texto que tem uma lógica interna e irrecurrível, o jovem do mundo do pensamento cotidiano, usuário de hipertextos,

busca intuitivamente formar-se leitor ativo de um texto que lhe faculte interagir segundo suas (do leitor) diretrizes, com relação direta com o mundo, transitória e em tempo real (SENNA, 2001, p. 4).

Em meio às mudanças nos protocolos da leitura do mundo contemporâneo e que são preocupações da SME/RJ e, conseqüentemente, da SL, busco neste momento refletir sobre a concepção de leitura que esses espaços buscam divulgar e consolidar na rede municipal. Assim, faço uso de autores que referenciam o fascículo de atualização do NCBM destinado às SL e do autor que professoras de SL, em entrevista, informaram ser base de sua fundamentação teórica: Zilberman, Lajolo, Freire e Silva. O posicionamento que assumo, em diálogo com esses autores, valoriza o discurso e a linguagem, reconhecendo esta como um traço universal do humano, que, por meio de uma pluralidade de línguas, encontra inúmeras maneiras de transmitir informação a toda a humanidade (ZILBERMAN & LAJOLO, 2009). Faz parte da linguagem a tomada de decisão, a oralidade, a escrita, a audição, a visão:

também os demais sentidos humanos estão em todos os pontos do arco da linguagem, enviando e recebendo informações de outros homens e do próprio mundo físico. A natureza parece cifrar manifestações – que nós recebemos como mensagens – em odores, sabores, texturas, temperaturas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Pensando nas diversas dimensões da linguagem, é que partilho com as autoras a ideia da leitura não apenas como uma das extremidades da linguagem, a recepção daquilo que é falado, mas algo que também se intromete no discurso, participa do discurso, dá vida ao discurso. Recupera a vitalidade da escrita e concretiza o propósito da linguagem verbal, que é absorver, confirmar e transmitir a informação.

Apropriarmo-nos de um texto, muitas vezes, escapa-nos ao controle ou às previsões significativas. O imprevisto, quando acontece, leva-nos a seguir pistas que acabam por nos submeter a desvios semânticos, tornando esse imprevisto pragmaticamente notável (MENEZES, 2010, p. 2).

É com essa concepção de leitura, fruto de uma era da informação, da tecnologia e da comunicação acima de tudo, que iniciei minha discussão dizendo que as SL são entendidas, desde seu início, como espaços destinados à valorização da leitura. Leitura esta vivenciada como um bem, como algo que poderia auxiliar na tão desejada emancipação, objetivo da educação de qualidade. Com tal perspectiva, a leitura sempre esteve presente e valorizada nos espaços de formação dos indivíduos; sendo assim, além de valorizar tal prática como

decodificação, a escola reconhece e estima a leitura como fonte de formação e desenvolvimento do aluno.

Observa-se, muitas vezes, que “as práticas de leitura na escola são colocadas apenas a serviço do aprendizado da língua materna ou do acesso a informações e conhecimentos específicos de outras disciplinas” (SME, 2006, p. 10). Nesse contexto, a leitura, assim como a literatura, não são devidamente valorizadas. A superação dessa concepção se dá a partir da construção de novos sentidos para a prática docente, de modo que a escola perceba a leitura como um marco fundamental para a inserção dos alunos como criadores do universo simbólico de sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Atualmente, os novos protocolos de leitura – assim me refiro à leitura ampliada da pós-modernidade –, envolvem os meios de informação, comunicação e seus múltiplos suportes. Nessa perspectiva, a leitura, que por muito tempo foi exigida e cumprida de forma extremamente rígida e orientada na escola, hoje dialoga e dá espaço às práticas intertextuais, em que os alunos interagem com os mais diversos gêneros literários e seus suportes. Segundo Senna (2001), por muito tempo o leitor clássico foi considerado um sujeito passivo, ou seja, não podia intervir no próprio texto, devendo submeter-se à sua estrutura. Essa percepção do leitor muito dialogava com a concepção de leitura como um *bem a ser adquirido* e com um espaço (biblioteca) onde não havia interação contínua entre quem está lendo e o que está sendo lido.

A partir da mudança de interpretação da própria leitura, principalmente na segunda metade do século passado, ela passou a envolver outros suportes textuais que não somente o livro, o que contribuiu muito para que o perfil do leitor começasse a se modificar, visto que, nesse momento, novos recursos de acesso à leitura começaram a ser desenvolvidos. Neste sentido, as mídias de comunicação trazem à tona a possibilidade de rever a tecnologia que é o livro e sua ação fundamental: a leitura. Esta agora se encontra imbricada com a rapidez de transmissão e simultaneidade de acontecimentos e textos. Nasce, assim, um novo perfil de leitor e outra forma de perceber a leitura.

A televisão e as mídias magnéticas trouxeram uma contribuição expressiva para a transformação do conceito de *texto* no senso comum, de forma que aquilo que até então se entendia tão somente como objeto da escrita passa a se compreender como alegoria da realidade em devir, provido da possibilidade de simular objetos temporal e contextualmente constituídos (...). Com o desenvolvimento da teleinformática, a humanidade passou a experienciar a possibilidade de capturar e manipular a realidade objetiva em tempo real, o que viria a causar uma verdadeira revolução no sentido e nas práticas do pensamento moderno (SENNA, 2001, p. 3).

É nesta perspectiva que nasce, por exemplo, o *hipertexto*, decorrente de uma ferramenta denominada linguagem html. Não se trata de um simples texto escrito com outra configuração, mas sim uma postura que revoluciona o conceito de texto, a partir do momento em que traz dinamicidade e interação entre diferentes textos ao mesmo tempo, ou seja, interação “entre seus *links*”. Essa forma outra de ler “liberta o leitor das limitações impostas pela sequencialidade dos textos escritos convencionais” (SENNA, 2001, p. 4).

Assim como o autor, não penso que o texto escrito tenha criado um leitor passivo, mas atende às necessidades de uma era. Da mesma forma, acredito que o hipertexto não produza um novo protocolo de leitura, mas sim que atende às necessidades de um leitor moldado e embasado num pensamento científico, pós-moderno, em busca contínua de comunicação. O que desejo aqui explorar é que o hipertexto acaba por gerar transformações significativas de função na própria conduta de letramento e que a escola agora precisa se preocupar e a valorizar tal conduta.

Nesse sentido, qual seria o papel da escola na formação de tais leitores? A meu ver, não se faz suficiente assumir como objetivo fundamental a formação de leitores de mundo. Esse desejo não garante mais a valorização e o reconhecimento dentro da escola, até porque tal concepção de leitor traz consigo uma concepção de leitura atemporal, fora de sequência.

É com essa discussão acerca de concepções que perpassam o perfil do leitor e a própria ideia de leitura, interpretando-a ora como livro e ora como hipertexto, que finalizo este capítulo e começo a tecer o próximo, visando a entender as modificações que a SL vivencia ao longo de sua história. Uma sala que vai do texto ao hipertexto!

Desde sua criação, seja no CIEP, seja nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro, a SL tem como grande objetivo a promoção da leitura. A concepção de leitura que a sala traz sempre esteve fortemente atrelada à concepção de leitura de Paulo Freire:

aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1982, p. 7).

O tão conhecido trecho de Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, fala sobre a necessária dinamicidade da leitura. O sujeito integrante de uma realidade dá sentido, produz sentido e troca sentido com a palavra que nomeia a sua experiência. Ou seja, a palavra e as suas letras, constituem outro significante, não somente fônico, mas gráfico, vivo! A leitura da palavra ganha interpretações as mais variadas, ganha sentidos, reinterpreta sentidos do mundo, do mundo em que vive. A leitura, nessa perspectiva,

atribui ao sujeito significação, fato desejado e esperado pela maioria dos espaços que possuem a leitura como seu carro-chefe. Tal concepção, no entanto, foi e vai sendo ressignificada cotidianamente pelas políticas em torno das SL; isso é o que abordarei nos capítulos seguintes.

Segundo Silva (1988), o trabalho com leitura não pode ser apenas o domínio dos mecanismos de funcionamento da escrita, mas precisa fundamentalmente, reconhecer que “o leitor é um produtor de sentidos, a partir do seu repertório de experiência e das discussões de aprofundamento travadas em sala de aula” (p. 69) – e nesse sentido a SL concorda. Sem dúvida, acredito e dialogo com a própria SL ao valorizar e divulgar que o trabalho com a amplitude da leitura precisa estar profundamente interligado às experiências de mundo dos alunos, ao mesmo tempo que não podemos desconsiderar a aprendizagem da palavra em si.

Falar de leitura e de escritura é falar de uma relação íntima, muito particular, de descobertas e revelações; em especial, é falar de prazer. Discutir leitura e escrita é caminhar por caminhos desconhecidos que se vão tecendo de forma solidária, coletiva ou solitariamente na trama de confidências com os nossos “modos de ler e de escrever”, na trama dos sentidos que descobrimos, produzimos e imprimimos nos textos, incluindo e (re)direcionando “vias de acesso” até a total apropriação do texto (MENEZES, 2010, p. 1).

SALA DE LEITURA: UMA SALA DO TAMANHO DO MUNDO?

A aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e educação é um ato fundamentalmente político. (Antônio Joaquim Severino, 1982, p. 8)

Escolhi falar especificamente das SL presentes nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro primeiramente pelo meu interesse pelo tema da leitura e posteriormente pelo interesse em conhecer melhor esses espaços. Segundo Lajolo e Zilberman (2009), a leitura vem alargando seu panorama, seja no processo mental, seja na ação individual ou coletiva, voluntária ou não; a leitura vem inspirando pesquisas, principalmente quando vivemos a tão comentada Era da Informação. Contextualizando a leitura nesta sociedade da informação e buscando refletir sobre esse alargamento de sua dimensão é que inicio este capítulo.

Além de minha vontade de falar sobre leitura, percebo, a partir da análise de documentos que mais à frente apresentarei e pelo contato com pesquisas sobre tal tema, que as SL vêm ganhando sentidos múltiplos ao longo de sua história. Vale ressaltar ainda que, a meu ver, tais espaços são indispensáveis para pensar os movimentos políticos que a Rede Municipal do Rio de Janeiro vivencia.

Nesse sentido, busco desenvolver neste capítulo uma articulação entre a proposta inicial das SL, as propostas da SME/RJ, o NCBM, as SL presentes nas escolas da rede e o papel que a Leitura tem assumido nesses espaços. Para tanto, venho desenvolver um maior entendimento da (re)configuração política que faz parte do funcionamento das SL, visando investigar a produção curricular, considerando os discursos que as perpassam e se legitimam. Percebo, portanto, sentidos criados e recriados a partir de tais discursos.

É válido ressaltar ainda que, as categorias de análise escolhidas para então me debruçar sobre os documentos curriculares que serão apresentados a partir de agora, e também para olhar e fazer uso dos depoimentos concedidos em entrevistas semi-estruturadas, foram os termos: Currículo, Leitura e Política. A partir de tais termos, das presenças ou não nos documentos curriculares elencados e nos depoimentos que me foram cedidos, analisei como tais termos foram tendo seus sentidos negociados.

2.1 Histórico das Salas de Leitura

Como meu objeto aqui é a política das SL da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é importante demarcar, de início, pelo menos dois grandes momentos recentes da política em relação a esses espaços. Até o início de 2010, encontrávamos no *site* da SME/RJ a seguinte apresentação:

As SL são espaços privilegiados de desenvolvimento de práticas voltadas para a promoção da leitura e formação do leitor na perspectiva da leitura de mundo e para a instalação de estruturas, tecnologias e metodologias mídia-educativas. A Sala de Leitura é um convite à leitura do rádio, do jornal, da TV, do computador, entendendo o exercício da leitura e da produção textual como práticas que se dão dentro e fora da escola (SME, acesso em dezembro de 2009).

Essa configuração de um espaço de *multi* leituras trazia uma visão ampliada da leitura que alterava a intenção inicial das Salas. Para a SME daquele momento, as SL deveriam funcionar como espaços de agrupamento de diferentes saberes e linguagens, um lugar onde fosse possível que os estudantes experimentassem a *leitura* de forma contextualizada em diversas formas de expressão. Com base nessa apresentação, questiono: quais lutas políticas e articulações hegemônicas ocorreram para que esses novos sentidos fossem atribuídos?

A partir da gestão⁸ do prefeito Eduardo Paes, há uma mudança de rumo nos objetivos dados às SL, que passam a ser responsáveis pela promoção da leitura textual, devido aos baixos índices de rendimento e altos índices de analfabetismo que os alunos da Rede Municipal do Rio apresentavam na chegada da secretária Cláudia Costin. Vale ressaltar ainda que essa nova gestão possui como um de seus carros-chefe o projeto Rio: uma cidade de leitores, ao qual a SL está totalmente vinculada. Fato inédito na história das Salas, pois elas são as principais articuladoras de tal projeto, que possui como diretriz de trabalho a promoção da leitura e a formação de leitores na escola e como pano de fundo o diálogo constante com as comunidades que estão ao redor da escola. Espera-se hoje que a SL seja um espaço vivo dentro da escola, que esteja de portas abertas para que aquele que faz parte da comunidade escolar tenha possibilidade de ter contato com a literatura se assim desejar.

Esses dois momentos recentes das SL trazem, no entanto, lutas já presentes ao longo das políticas que instituíram as SL, extrapolando inclusive a própria Rede Municipal de Ensino, razão pela qual opto por fazer um breve histórico das SL. Nele, há uma discussão acerca das mudanças significativas, tanto de organização como de concepções, que elas sofrem desde sua criação. Ressalto, portanto, que estou considerando as resoluções que estruturam tais espaços como documentos curriculares, visto que só no ano de 2006 a SL ganha um documento entendido pela rede municipal como um documento curricular oficial, com a publicação e distribuição do fascículo de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação. Para tanto, como já apresentado no capítulo anterior, estou embasada na

⁸ A administração de Eduardo Paes traz Cláudia Costin à frente da SME/RJ.

concepção de currículo como texto produzido num processo político, em que diversas representações são hibridizadas.

2.2 A leitura em âmbito nacional

Embora meu interesse de investigação seja a entrada da leitura em políticas curriculares do município do Rio de Janeiro, é válido ressaltar que a importância de ter domínio da leitura passou a ser encarada como aspecto fundamental para a formação plena do cidadão. Sendo assim, a preocupação com a leitura vem ganhando força e se tornou aspecto indispensável nas discussões e das principais políticas curriculares nacionais.

As propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã, em que, como prescrito pela LDB, o Ensino Fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno **domínio da leitura**, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância (DCN, 1998, p. 10).

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (...). Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCN-LP, p. 40-41).

Ainda que não seja a minha intenção nesta dissertação discutir outras políticas curriculares que possuem a bandeira da leitura, não é possível ignorar o caminho que a discussão e a valorização da leitura vêm trilhando em nosso país, visto que a preocupação nacional transcende as políticas municipais. Para além da presença dessa preocupação em alguns documentos curriculares, principalmente no NCBM, que será abordado neste capítulo, é interessante mencionar que o primeiro programa que levou literatura às escolas foi a Ciranda dos Livros, em 1982, financiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), com o apoio, na época, da Fundação Roberto Marinho (FONSECA, 2004).

Vale ressaltar que o Governo Federal criou, em 1984, um programa nacional de distribuição de livros, também intitulado Programa Sala de Leitura, cuja finalidade era a criação de espaços de leitura que fossem alternativos às bibliotecas tradicionais existentes nas escolas até então. Foi um programa instituído pela Resolução MEC/FAE nº 14, de 26 de julho

de 1984, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Tal programa possuía como objetivos: organizar um acervo atualizado e variado de livros para os alunos de 1º grau; desenvolver uma postura analítica e o senso crítico pelo oferecimento de diversas alternativas de interpretação do real; oferecer às escolas de 2º grau periódicos (revistas e jornais) e outras obras de consulta, tais como dicionários e gramáticas; criar um espaço de livre frequência do aluno, possibilitando a manipulação do livro sem intermediários e sem a necessidade de ser em um espaço delimitado, como a biblioteca.

Com tais objetivos, essas primeiras SL se diferenciavam pela informalidade e flexibilidade no ambiente, pois possuíam espaços diferenciados que podiam servir de palco para o ato de ler, como era o caso dos pátios escolares; além disso, desejava-se que os alunos tivessem contato direto com os livros, sem a presença de intermediário. Embora trouxesse uma postura alternativa, a meu ver essas salas ainda possuíam intenção muito parecida com as das tradicionais bibliotecas escolares.

Essa leitura de elementos implícitos que estejam relacionados com outros textos e outros elementos discursivos já entendidos e valorizados pelo PCN, por exemplo, é exatamente o ponto que mais me interessa na configuração e funcionamento das SL: suas múltiplas linguagens, ou melhor, seus múltiplos sentidos.

2.3 Tudo começa no CIEP...

As primeiras SL do município do Rio de Janeiro foram implantadas em 1985 pelo Programa Especial de Educação – PEE, um programa de reforma do sistema escolar público de primeiro grau – nos CIEPs, que nasceram na gestão de Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), com Darcy Ribeiro como seu vice. O PEE tinha como grande objetivo consolidar um ensino público moderno, ou seja, tratava-se de um programa de recuperação da escola pública e possuía metas como: dar apoio ao professorado, rever o material didático, garantir um mínimo de cuidado ao alunado – refeição, assistência médica, programas culturais (...). As SL, no momento de criação dos CIEPs, eram chamadas de biblioteca; mais para a frente, passaram a ser chamadas de Sala de Leitura/TV/Vídeo (RIBEIRO, D., 1986).

Embasados pelo PEE, os CIEPs eram instituições que questionavam por dentro a realidade social, encarada como injusta na época. Apresentava-se fundamentalmente como uma boa escola que funcionava o dia inteiro (das 8h às 17h), pois, se a intenção era democratizar o ensino, o horário integral era a estratégia escolhida para atingir o objetivo. O ensino nesses centros englobava aulas referentes ao currículo do 1º grau e esporte, lazer,

participação em eventos culturais – tudo fazia parte de uma ação integrada que objetivava levar o aluno a um desenvolvimento global. Essas novas escolas proporcionavam a seus alunos uma educação “completa”, que respeitava e valorizava suas múltiplas especificidades. Nesse sentido, a multiculturalidade era vivenciada mediante um ensino que trabalhava com as múltiplas linguagens.

Um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP é o respeito ao universo cultural dos alunos (...). A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada. (RIBEIRO, D., 1986, p. 48).

Estou apresentando aqui um padrão de escola pública que visava oferecer um ensino de melhor qualidade para suas crianças. Tal educação era ainda uma tentativa, ou melhor, uma estratégia de superação dos altos índices de analfabetismo e do fracasso escolar que tanto rondava as escolas públicas da época. Nesse sentido, os CIEPs tinham uma concepção de educação como prioridade fundamental muito atrelada à ideologia do Partido Democrático Trabalhista, de que Leonel Brizola fazia parte:

A escolha da educação como meta prioritária decorreu também do fato de a maior parte das áreas de ação governamental estar na órbita do poder federal, enquanto as escolas públicas de 1º e 2º graus estão na jurisdição dos governos estaduais e municipais. Assim é que se oferecia não só a possibilidade de uma atuação autônoma e enérgica como também a de concentrar os esforços governamentais numa ação social transformadora da maior importância econômica, cultural e política (RIBEIRO, D., 1986, p. 16).

Dessa forma, a fim de valorizar e dialogar com a multiplicidade cultural dos alunos que estavam matriculados, os acervos (livros e vídeos) a serem oferecidos a eles eram veiculados das formas mais variadas, com diversas linguagens e em momentos diferenciados. Nesse sentido, o CIEP lançava mão de um apelo muito grande para as diversas mídias de transmissão do conhecimento, como livro, filme, teatro, dança, música etc. Enfim, estava muito claro o objetivo de levar a criança a alcançar o domínio de códigos que não eram originalmente os dela. É assim que o CIEP entra em minha discussão.

Dentro do CIEP, a SL oferece aos alunos uma gama de materiais, impressos ou não, a que eles individualmente não teriam acesso, ou seja, a SL é a grande porta de contato com a cultura letrada que os alunos de tal instituição não possuíam, assim como o uso do vídeo, por exemplo, levará ao cotidiano desses alunos uma linguagem que hoje nos é indispensável.

O trabalho com esportes, assim como as artes, tem nesse espaço importância fundamental, visto que lida com diferentes formas de expressão do ser humano. Essa

integração prevista e desejada pelo PEE acabava por valorizar e levar para dentro da escola a cultura da comunidade à qual seus os alunos pertenciam e a cultura erudita.

Os professores faziam questão de que fosse alguma coisa bem dinâmica, e se você olhar a concepção das salas de leitura do CIEP, elas ficam fora do corpo do colégio, porque era justamente para atender também a comunidade (Professora L, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Nesse contexto de valorização das múltiplas culturas e linguagens, a SL, ainda chamada de biblioteca, era um projeto integrante do PEE e se definia de forma a não constituir um lugar onde funcionasse um depósito de livros, mas sim um “centro ativo de aprendizagem” (FONSECA, 2004); não era vista como um apêndice das unidades escolares, mas sim seu núcleo que interagiu com todos os professores.

Como os alunos não eram obrigados a frequentar a biblioteca, os educadores procuram torná-la atraente o bastante para que as crianças procurem os livros por sua própria iniciativa. Simultaneamente o acervo disponível está previamente integrado com os componentes curriculares, oferecendo aos alunos literatura que dá continuidade aos conhecimentos transmitidos em sala de aula (RIBEIRO, D., 1986, p. 124).

Quando Darcy Ribeiro criou as bibliotecas nos CIEPs, porque inicialmente ele, nos primeiros documentos, ele chamava de biblioteca, biblioteca dos CIEPs!, ficavam naquele aquário, né?!, separado, porque aquilo ali era para ser um grande centro de cultura, embora ele não tivesse essa visão de incluir outras tecnologias dentro das bibliotecas. Isso eu até reforço, era uma concepção de fortalecer a presença do material impresso, então a gente tinha livros, revistas, jornais, a gente não tinha televisão, a gente não tinha vídeo dentro da biblioteca. Esses equipamentos ficavam na sala de estudo dirigido, no auditório ou no refeitório. Mas dentro da Sala de Leitura a gente não tinha esses equipamentos, porque a concepção era de fortalecer o material impresso, a leitura do material impresso. A proposta era de que fossem atividades o mais lúdicas possível e que a gente também fortalecesse a produção da própria comunidade, que houvesse o lançamento de textos de autores da comunidade. Enfim, que a gente chamasse a comunidade para dentro daquele espaço e que os alunos também pudessem vivenciar aquele espaço de uma forma prazerosa (Professora L, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

No CIEP, a SL é valorizada e reconhecida principalmente pelo seu artefato fundamental: o livro! A importância que o livro tem dentro do CIEP é indiscutível, visto que é vivenciado como um agente educativo: “Em todos os CIEPs, o hábito de ler é permanentemente incentivado, sem menosprezar a contribuição dos modernos meios de comunicação” (RIBEIRO, D., 1986, p. 24). Mas é preciso deixar claro que a sua importância não se dá somente pelos altos índices de analfabetismo que tanto motivaram e embasaram o PEE, embora a questão da alfabetização fosse fundamental nessa valorização do livro. O livro nesse espaço é percebido e vivenciado como uma grande ponte para o mundo da leitura em si. A SL, nesse sentido, era o espaço privilegiado da leitura do texto literário.

Nas SL do CIEP, a leitura se cobre de significado, o que possibilita uma relação dinâmica entre professor e aluno, visto que o sujeito-leitor interage com o texto, relaciona-se com ele, estabelece trocas, questiona-se, e só assim possui condições de se posicionar criticamente em relação ao que está sendo lido, ao que está sendo vivido, à sociedade, ao mundo no qual está inserido. Vale ressaltar que esse sujeito não é somente o aluno, mas também o professor.

Dialogando mais uma vez com Paulo Freire: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p. 13), esse grande movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, ao mundo de cada criança, por meio dos mais diferentes suportes textuais, era o que motivava o trabalho nesses espaços. A SL, nesse momento, era um espaço que trabalhava com a literatura de forma a tirá-la da sala de aula, do trabalho didático, ou seja, era um espaço onde se podia e devia ler por ler. Existia uma intenção muito clara de fornecer aos seus alunos o acesso à literatura.

Dentro desse contexto, as Salas de Leitura/TV/Vídeo ultrapassam o conceito tradicional das bibliotecas escolares, uma vez que devem constituir-se em "centros ativos de aprendizagem" nos quais os livros, em efetivo movimento, estarão associados a recursos plurissensoriais (SME/RJ, 1991, p. 66).

A partir de tais perspectivas, as SL não eram apenas um lugar de acesso à produção cultural, mas eram de fato um espaço de produção cultural: um lugar de ver, ouvir, ler, escrever, dramatizar histórias, debater, trocar experiências. Eram fundamentalmente um espaço de vivências e criação, de dinamização do acervo que ali existia. Tanto livros, que permitem que seu leitor caminhe no tempo e no espaço, como os meios de comunicação que foram chegando eram artefatos que davam vida a esse espaço. Mas é válido ressaltar que, embora o livro tivesse tamanha importância, o espaço dessas salas não transformava a leitura do texto em uma obrigação. Desde sua criação, a leitura era valorizada como encontro com suas escolhas, com diferentes espaços e diferentes histórias.

É nesse contexto que as Salas de Leitura devem cumprir seu objetivo amplo de difundir e ampliar os meios de aproximação dos bens culturais à população, constituindo-se como centros ativos de produção cultural, nos quais os livros estarão associados a recursos plurissensoriais. É um espaço que deve atender não só aos alunos, aos professores e ao pessoal de apoio, como também à comunidade onde o CIEP está inserido. Ao cumprir essa dupla função, elas se constituem em verdadeiros centros culturais, pois possibilitam aos seus usuários não só o acesso à produção cultural como permitem que estes assumam o papel de agentes produtores de cultura, através do resgate e registro da memória local (SEE/RJ, 1991, p. 69).

Assim, as SL no CIEP não eram encaradas como meras salas; não possuíam suas atividades em grades curriculares, mas sim como espaços alternativos e complementares à

sala de aula. Um espaço que trabalhava junto com os professores, e não por eles ou sem eles. Tratava-se de um centro cultural voltado não somente aos alunos, mas aos seus professores também. Seu funcionamento era realizado da seguinte forma: atendimento à comunidade interna durante o horário do funcionamento do CIEP e atendimento à comunidade externa durante a semana. Embora outras tecnologias entrassem nas SL e fizessem parte do movimento de promoção da leitura, elas não se faziam mais importantes que os livros; são encaradas simplesmente como suportes para a leitura. Segundo a resolução SME nº 362, de 13 de dezembro de 1989, que dispunha sobre a organização dos CIEPs, eles deveriam contar com um coordenador de Sala de Leitura de CA à 4ª série e outro de 5ª a 8ª série, além de quatro professores para a SL de CA a 4ª série e cinco professores de Língua Portuguesa para as SL de 5ª a 8ª série.

Havia ainda, como proposta do CIEP – proposta esta que não chegou a ser concretizada – a criação de um clube de leitura, que deveria funcionar nos fins de semana para atender a todos os interessados, alunos ou pertencentes à comunidade de seu entorno. Embora tal iniciativa não tenha sido vivenciada nos CIEPs, ela nasceu e se consolidou no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) com a coordenação da professora Leila Menezes, (professora L). Tal criação, segundo a própria professora, é fruto daquilo do que foi vivenciado e desejado para os CIEPs. Tive contato com o trabalho do clube, observei algumas atividades, que não entraram na escrita desta dissertação em virtude do recorte que optei por fazer. Mas deixo aqui meu profundo encantamento com o trabalho desenvolvido no CAp-UERJ, tão rico e comprometido com a promoção da leitura, como o que se desejava para os CIEPs:

ao clube de leitura compete agenciar a realização de ciclos de leitura, conferências, debates, concursos literários, assim como leitura de peças teatrais. Através desse clube é que se organiza o empréstimo de livros e revistas para alunos ou moradores da comunidade (RIBEIRO, D., 1986, p. 125).

2.4 A entrada das Salas de Leitura nas escolas regulares do município

Enquanto os CIEPs possuíam SL⁹, as escolas regulares da Rede Municipal possuíam as chamadas Salas de Multimeios, que não existiam em todas as escolas, não possuíam trabalho com orientação sistematizada e o professor responsável por essas salas era denominado “encarregado de multimeios”. Conforme indica Fonseca (2004), essas Salas de Multimeios foram criadas nos

⁹ Programa instituído pela Resolução do MEC/FAE nº 14, de 26 de julho de 1984, Fundação de Assistência ao Estudante – FAE; o governo federal criou um programa nacional de distribuição de livros, o Programa Sala de Leitura, em 1984.

anos 1970, quando o uso da tecnologia tinha como referencial o tecnicismo, importado dos Estados Unidos, em que o principal enfoque era a organização racional dos meios. Após a gestão de Brizola, somente a partir de 1990, as SL são então levadas a toda a rede, sendo então implantadas as SL nas escolas regulares da Rede Municipal do Rio na gestão do prefeito Marcello Alencar (1989-1993).

A intenção era trazer para as escolas regulares do município a proposta de SL dos CIEPs; a esse respeito, uma das professoras entrevistadas me relata:

Começamos a discutir um pouco menos, lógico que não podia ser na mesma concepção igualzinha à do CIEP porque a realidade era outra... Todas as bibliotecas das escolas de prédio convencional eram no corpo do colégio, e isso atrapalhava a relação com a comunidade, então tinha que fazer uma adaptação no documento do município... E aí a gente começou a fazer todo um trabalho muito interessante porque as escolas que tinham as suas bibliotecas, primeiro não eram dinamizadas, eram depósitos de livros... Porque normalmente o professor “que não dava certo na sala de aula” era encostado na biblioteca ou readaptado, e readaptado porque tem problemas vai para a biblioteca... Então, além do depósito de livros, era um depósito de professores... Então houve muita resistência para nós mexermos nessa concepção... O professor da biblioteca tem que ser um dos mais dinâmicos, aquele que vai ousar discutir com as crianças os temas, os livros... E aí mexer com essa estrutura já enraizada foi muito difícil... Mas foi um trabalho muito, muito gratificante... (Professora L, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

As SL da rede municipal, segundo o fascículo de atualização do NCBM (2006), tiveram sua origem como alternativa aos espaços de multimeios e bibliotecas escolares existentes nas escolas, buscando ressignificar e redimensionar as práticas até então desenvolvidas. Em maio de 1990, a SME, com base no documento oficial que dispõe e implanta o funcionamento das SL na rede municipal (Portaria nº 12/90/E-DGE, em 2 de maio de 90), propõe-se a buscar uma nova dimensão pedagógica para os espaços de multimeios, buscando maior democratização dos meios de informação presentes na escola. Tal documento considera que

a finalidade pedagógica das SL das Unidades Escolares, em relação ao uso conjugado dos diferentes meios de comunicação e aplicação dessas linguagens específicas à prática educativa para desenvolver no aluno a capacidade de ver-julgar-agir, em interação com a comunidade a que pertence (Portaria nº 12/90/E-DGE, de 02 de maio de 1990).

Desse modo, as SL passam a ser gerenciadas pela equipe de multimeios, sendo responsáveis por atualizar os recursos humanos e acervos, assim como acompanhar e avaliar as atividades que eram desenvolvidas naquele espaço, além de herdar o seu acervo para melhor usá-lo. Percebo que há tensão entre a configuração das SL do CIEPs e a proposta levada a cabo na SME, cujo objetivo não era mais promover somente a leitura e o contato

com ela, mas também garantir o acesso aos diferentes meios de comunicação e informação. Tem-se a valorização de uma política de produção/utilização de tecnologia educacional oriunda da Divisão de Multimeios em reposta a uma comunidade que exigia tal acesso. Nesse momento, a meu ver, as SL começam a ser *espaços multimidiáticos*.

Tal resolução determinava ainda que o espaço físico da SL deveria comportar no mínimo 20 usuários e um acervo constituído de no mínimo 2.000 volumes, entre eles livros e periódicos; o professor responsável por tal espaço nesse momento era o intitulado professor encarregado escolar de multimeios, que possuía atribuições como: “participar da elaboração do planejamento da unidade escolar no seu campo específico de ação – Sala de leitura; orientar professores e alunos na utilização de multimeios como apoio ao processo educacional; avaliar a ação da Sala de Leitura no processo de ensino-aprendizagem; contribuir para a interação entre sala de aula/sala de leitura” (Portaria nº 12/90/E-DGE, de 2 de maio de 1990). Vale ressaltar ainda que as atividades das SL não estão incluídas na grade curricular, permitindo assim que o aluno busque voluntariamente a leitura e que isso aconteça dentro do horário de funcionamento da unidade escolar.

Segundo a professora L, o então chamado Grupo de Trabalho (GT) Sala de Leitura, que existia no órgão central da SME/RJ, se preocupava em organizar e implantar as SL no município, desejando um profissional que fosse dinâmico, que conseguisse trabalhar com o livro, grande foco desses espaços, assim como relacioná-lo com as diferentes linguagens que, nesse momento, já ganhavam força no cenário educacional. Dessa maneira, o professor deveria saber fazer uso do livro e do vídeo e, a partir destes, promover um debate, por exemplo. Para garantir que o trabalho fosse desenvolvido dessa maneira, havia visitas deste grupo de trabalho nas escolas e nas SL, a fim de organizar e verificar como elas estavam ganhando vida nas escolas regulares. Para esse feito, havia reunião mensal com as professoras, que traziam os trabalhos que haviam dado certo ou não. Tratava-se de uma reunião bem dinâmica, segundo a professora L, o objetivo era fundamentar o trabalho que estava sendo desenvolvido ali.

Ainda em 1990, a Resolução SME nº 400, de 7 de novembro, organizou as unidades escolares e determinou que cada uma tenha quatro professores PII (somente de CA a 4ª série) para a SL. Em 14 de dezembro do mesmo ano, a Resolução SME nº 4.004 aumentou o quantitativo de equipe, e a SL passou a funcionar com cinco professores de qualquer componente curricular.

Somente dois anos após tais determinações é regulamentada, pela Portaria nº 37/92/EDGED, de 22 de outubro de 1992, a função de professor regente de Sala de Leitura,

pois até tal momento o professor responsável por esse espaço era o encarregado de multimeios; pela primeira vez, em documento legal, se fala em professor regente de SL. Nesse momento, o professor regente da Sala de Leitura passou a ter atribuições como responsabilidade pela organização, dinamização e mediação na comunidade escolar para a composição desses acervos.

O professor regente passou a ser responsável também pelo desenvolvimento de projetos voltados para a formação do leitor que incorporassem o uso e a produção de diferentes mídias e suas respectivas linguagens (livro, revista, vídeo, jornal, rádio, e internet, entre outras); para tanto, participa de cursos e capacitações oferecidas pela SME e pela Divisão de Mídia e Educação e transmite o que foi aprendido aos demais professores de sua escola. Para tanto, o professor regente da Sala de Leitura pode organizar visitas a espaços culturais, desenvolver projetos e parcerias com instituições afins e organização de clubes de leitura e cineclube, assim como realizar oficinas para professores e alunos. A portaria considera ainda:

a finalidade das salas de leitura como polo irradiador e espaço onde o professor regente dê atendimento direto ao aluno, dando continuidade às ações desenvolvidas na sala de aula de forma complementar e cooperativa, sempre em articulação com a totalidade da U. E. (Portaria nº 37/92/EDGED, de 22 de outubro de 1992).

Ainda em 1992 são criadas as SL pólo – pólos multiplicadores das diretrizes de trabalho –, pois sentiu-se a necessidade de formação e acompanhamento do trabalho que vinha sendo desenvolvido em toda a rede. Criaram-se então polos irradiadores para o desenvolvimento do projeto da Sala de Leitura (Portaria nº 36/92/E-DGE, de 22 de setembro de 1992). Atualmente existem trinta salas polo em toda a rede, uma média de dois a quatro polos para cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Essas salas atuam como suporte e apoio para as unidades escolares vizinhas e para as demais SL de sua CRE, as chamadas SL satélite. Para tanto, as SL polo devem ter o seu acervo ampliado, bem como dispor de equipamentos eletrônicos.

Em 92 são criadas as salas polo, está na resolução de 92, foi quando ampliou para toda a rede e foi quando sentiu a necessidade de ter uma formação e um acompanhamento do trabalho, como acompanha a rede inteira. Então a ideia era criar polos multiplicadores das diretrizes do trabalho, e isso seguiu até o formato de hoje (depoimento da diretora da Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ, concedido em entrevista).

No mesmo ano, a Resolução SME nº 477, de 30 de dezembro, visa atualizar a resolução de nº 400 e determina um professor PII de 40h como coordenador de SL (12h para a coordenação, 20 para regência em SL e 8h complementares) e dois professores PII como

professores regentes de SL. Nesse momento, o funcionamento da sala deve incluir a comunidade e o programa de educação juvenil. Vale ressaltar que as resoluções apresentadas acima (ambas do ano de 1992) são fruto do governo de Brizola, que é retomado de 1991 a 1994.

A Resolução nº 502, de 21 de setembro de 1993, traz, a meu ver, considerações importantes e significativas para o funcionamento das SL. O documento se inicia afirmando que as SL devem ser um local de integração do professor regente (desde a classe especial até a educação básica) e seus alunos. Tal determinação implica que a SL seja um local onde os professores regentes darão atendimento direto a seus alunos, continuando o trabalho desenvolvido em sala de aula, que seja um polo irradiador dentro da escola, que promova atividades integradas que envolvam toda a U.E. Com essa perspectiva, percebo a SL alterando seu objetivo principal, a promoção da leitura, pois nesse momento passam a ser atribuições das SL ações das mais diversas que envolvam a escola como um todo e que não necessariamente falem e pensem a leitura.

A SL pólo passa a funcionar com três professores regentes e a SL satélite com apenas um, professores PII ou PI (de Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira). É curioso observar que quanto mais se ganha em atribuições mais se perde em professor: as SL ficam sobrecarregadas de ações e com poucos profissionais para as exercer.

Em 11 de janeiro de 1996, a Resolução nº 560 define o funcionamento das SL e confere aos professores das SL pólo a responsabilidade pela implantação da proposta dos Núcleos de Mídia Educação nas trinta SL pólo. Para isso, esses profissionais precisam ter conhecimento especializado em Gerência de Projetos de Mídia Educativos, além das atribuições apontadas em resoluções antecedentes. Nesse momento a SL pólo conta com a participação de cinco professores regentes: PI ou PII. Pela Resolução nº 560, o professor da Sala de Leitura passa agora a gerenciar os recursos de mídia educacional, devendo propiciar a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva e orientar a discussão, com os demais professores sobre as práticas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MultiRio¹⁰, que precisavam de um dinamizador de seus produtos nas escolas.

A dinamização do acervo era uma prática da Sala de Leitura... Desde o início a proposta era essa, então, assim, o tempo em que eu estive em Sala de Leitura, e naquela época nós tínhamos um estrutura enorme, nós tínhamos uma coordenadora e

¹⁰ Empresa de Múltiplos Meios da Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável pela produção de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROMs e publicações voltadas prioritariamente para a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

cinco professores, eram seis pessoas na Sala de Leitura. Os meninos ficavam o dia inteiro na escola, havia momentos em que tinha pelos menos duas pessoas na sala; isso facilitava muito o trabalho, era muito trabalho... Naquela época aquele espaço que seria biblioteca e acabou virando Sala de Leitura era muito dinâmico, não precisava ter exatamente toda a parafernália que existe hoje, que eu acho que pode ser muito bem integrada. Eu não sou contra o computador dentro da Sala de Leitura, porque eu acho que o computador é um instrumento fundamental de pesquisa, eu acho que hoje as pessoas precisam pesquisar no computador; os livros, devido à rapidez da informação, não dão conta, a gente não tem acervos tão atualizados que possam atender à demanda, isso eu acho que deveria ter. Agora eu acho que é um equívoco quando você coloca tecnologia demais dentro de um espaço pequeno; isso me assustava, quando eu chegava na Sala de Leitura polo, eu olhava assim: meu Deus! (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Dentro dessa nova configuração, estas passam a ser algumas das atribuições das salas: conhecer, *discutir os princípios políticos da Proposta Multieducação*; promover atividades que compreendam empréstimos do acervo, orientação à pesquisa, oficinas, exposições, feiras, concursos, sessões de vídeo com debates, rodas de leitura, encontro com autores, produção de programas de vídeo, de rádio, jornais, *sites*, tendo sempre como objetivo estimular a criatividade, o senso crítico e a produção do conhecimento (Portaria nº 560/E-DGE, de 11 de janeiro de 1996). Embora tenham sido pensados a princípio como espaços de práticas leitoras de textos estritamente literários, atualmente, as SL encontram-se também definidas como espaços multimidiáticos.

E aí a gente vai trabalhar com projetos, todo mundo tem que saber onde é a SL, a SL tem que ter televisão, tem que ter vídeo, tem que passar filme, tem que ter cinema, tem que ter tudo. Tem que ter tudo (...). Tem que ter rádio, e aí começa uma formação muito séria dos professores. Os professores da SL são os mais bem preparados da rede, sem dúvida nenhuma (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Essa resolução é considerada a grande resolução da SL, visto que organiza o funcionamento das SL por dez anos, quando algumas orientações desta foram ressignificadas pelo fascículo de atualização da Multieducação *Sala de leitura: temas em debate*, de 2006. Esse fascículo redirecionou alguns aspectos do trabalho, assinalando a necessidade de rever as funções destinadas ao professor da Sala de Leitura. É interessante mencionar que 1996, além de ser o ano da grande resolução que regulamentou o funcionamento das SL por mais de dez anos, é também o ano da distribuição, para toda Rede Municipal do Rio, do Núcleo Curricular Básico Multieducação, currículo que somente dez anos após sua chegada incorpora as discussões e o trabalho das SL em seu documento.

2.5 Entrada no NCBM (Multieducação)

É importante destacar aqui que o NCBM foi publicado em 1996 e encaminhado a toda a rede, tendo como pressuposto buscar a unidade na diversidade e, conforme explicitado nele, “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (SME/RJ, 1996, p. 108). Trata-se, portanto, de um documento que apresenta um discurso pautado no desenvolvimento de um trabalho de *qualidade*, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que trouxesse para dentro da escola a vida, o dia a dia, o mundo, segundo os dizeres do documento. Vale destacar que esse discurso – que se manteve fortemente presente até o final de 2008 – foi recebendo novas orientações a partir de 2009, quando se deu a mudança de gestão da Prefeitura do Rio de Janeiro e, concomitantemente, da SME/RJ.

Ao afirmar que “a sala de aula é do tamanho do mundo”, a Multieducação entendia a escola como ambiente imbricado a uma realidade social mais ampla. Com isso, as questões que se colocavam no mundo iriam repercutir nos diferentes espaços escolares, trazendo consigo uma heterogeneidade desafiadora. Discutia-se então como a escola deveria se comportar “diante dessa pluralidade de formas de expressão e de linguagens que caracterizam a sociedade atual” (SME/RJ, 1996, p. 132).

A Multieducação, assim como a resolução de 1996, são fruto de ações de Regina de Assis como secretária de Educação, final da gestão de César Maia e início de Luiz Paulo Conde como prefeito da cidade. Duas gestões que mantiverem a linha de organização. Embora o trabalho das SL não tenha sido mencionado na Multieducação, seu trabalho se fazia fundamental, pois era percebida como um polo irradiador das propostas de tal currículo. Essa função foi legalmente legitimada na resolução que acabei de apresentar.

Dentro de toda a visão da própria Multieducação, com todo o trabalho de valorização, acho que a Sala de Leitura ela deveria estar ali. Foi uma falha, eu acho. Acho que falharam muito, acho que ali deveria ter, porque você teria no mesmo documento desde a Educação Infantil, quais os objetivos que a gente gostaria na Sala de Leitura em relação à Educação Infantil até o nono ano. Poxa, depois desses anos todos, eu acho que de alguma forma a própria Secretaria permitiu que fosse feita uma leitura muito negativa, muito negativa da Sala de Leitura. Assim, como se não fosse necessário. Então eu crio um documento, coloco ali o quanto é importante aquele trabalho, mas permito durante dez anos que ninguém nem fale dele ou que fale o que cada um queira em relação a ele. (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Embora a SL não fosse valorizada no currículo oficial da rede como suas professoras desejavam, a sua importância para a legitimação da própria Multieducação se fazia fundamental. A SME lançou estratégias para fortalecer e legitimar a Multieducação, como foi o caso da criação do cargo de coordenador pedagógico, extinto atualmente. A MultiRio

ganhou força e seus produtos, em sua maioria voltados para a valorização da Multieducação, passaram a ser distribuídos para todos os funcionários da rede; o próprio *site* da MultiRio divulga materiais que ajudam a entender a proposta inovadora que a Multieducação possuía. Juntamente com a MultiRio, as SL ganham força e espaço pelo mesmo motivo: dinamizar a Multieducação; seus professores passam a ser mediadores entre SME/MultiRio/escola, participam de capacitações e cursos e divulgam em suas escolas tal proposta.

Então você passa a ter o cargo de professor regente de Sala de Leitura, né, e ele passa a ser somente mais uma pessoa dentro da sala, da escola que seria capaz de fazer essa articulação. Aí existe todo um investimento em formação... Nesse professor, profissional de sala de leitura e no coordenador-pedagógico, né, para que eles pudessem, exatamente, voltando, ajudando, orientando, articulando com a proposta da Multi dentro da escola (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

O professor regente de SL passa a ter uma função primordial que não mais dialoga com a leitura: fortalecer o documento único da rede. O NCBM sofreu críticas as mais diversas e teve muita resistência dentro das escolas por ser um currículo único, por trazer uma proposta diferenciada que interligava princípios educativos e núcleos conceituais a fim de trazer o mundo para dentro da escola. Buscando minimizar as resistências e dar força ao documento que estava sendo proposto, o NCBM ganhou um aliado fundamental: o professor regente de SL, um professor que dialoga com a escola como um todo, que tem contato direto com a SME e que, de certa forma, não possui uma função tão delimitada, visto que não possui grade em seu trabalho (orientação do próprio projeto de SL), e que, assim, possui horário flexível dentro da escola. Nesse sentido, o professor regente de SL precisa remar contra uma resistência que paira nas escolas da rede e que ameaça o próprio NCBM.

A resistência era muito mais com relação à questão do novo, né, porque assim muitas coisas que estavam sendo discutidas, uma sala de aula do tamanho do mundo, essa coisa do currículo único, ele tava muito mesclado com essa ideia, né, que era uma sala do tamanho do mundo, mas que dentro dessa sala de aula você vai discutir um monte de coisas, trabalhar as questões da diferença dentro dessa diversidade. E aí depois eu acho que quando o currículo chega na rede, né, é que começa a ter aquela coisa: bom, como é que se trabalha isso? Como é quê? (Professora R, de SL, depoimento concedido em entrevista).

E com essa perspectiva o professor de SL passa a ter que dar conta das funções mais diversas; passa a fazer tudo:

Então, assim, com essa questão você acaba desvalorizando o trabalho, porque você acaba tendo que dar conta de muita coisa, aí a gente acaba se perdendo um pouco. Então, eu, quando entrei, tinha essa visão de que ia dar conta de tudo. Hoje em dia eu amadureci, eu cresci. Então, mesmo que você não dê valor para o trabalho que eu

estou fazendo, eu sei aonde eu quero chegar, eu sei qual é o produto que eu quero dos meus alunos da SL, eu sei que quando eu desenvolvo um jornal ele vem de uma leitura prévia, ele vem da valorização da leitura, acho que é isso que a SL não pode perder, porque o carro-chefe da SL são os livros, todo o resto são desdobramentos (Professora E, de SL, depoimento concedido em entrevista).

A SL não apareceu no NCBM, mas se fez presente em um dos inúmeros fascículos de atualização que o NCBM ganhou a partir de 2001. Ao reconhecer a contínua negociação entre sentidos, discursos e sujeitos presente na produção curricular, compreendo a Multieducação, assim como todos os documentos aqui apresentados, como um currículo cujos significados não se fixam, mas são ressignificados constantemente a partir de inúmeras disputas. A coleção de fascículos de atualização que a Multieducação sofreu a partir de 2001, em minha interpretação, é fruto de tais disputas. É o resultado do diálogo iniciado com os professores, quando se percebeu que novos desafios e necessidades do trabalho educacional exigiam a atualização e o aprofundamento do currículo.

Interpreto as contínuas atualizações do currículo em questão como uma estratégia de manutenção de sua dinâmica. Ao rever alguns de seus conceitos e ao trazer novos discursos (temas que não estavam no primeiro documento, como é o caso do trabalho das SL), o NCBM tenta abarcar novas demandas. Diante de uma sociedade cada vez mais complexa, a escola tem buscado acompanhar o ritmo intenso de mudanças que caracteriza a atual etapa de globalização em que nos inserimos. Se o documento original já falava em uma “sala de aula do tamanho do mundo”, as atualizações estavam justamente preocupadas em como lidar com esse mundo tão repleto de complexidades dentro da sala de aula.

É importante mencionar que a elaboração dos fascículos resulta na retomada do trabalho inaugurado durante a gestão da SME/RJ de 1993, quando foi apresentada a proposta do NCBM, visto que o ano de 2001 coincide com a volta de César Maia à administração da cidade, prosseguindo as orientações de sua gestão anterior. Essa constatação se faz válida, pois não percebo as decisões tomadas no âmbito educacional de forma descolada de dinâmicas políticas mais amplas. Sendo assim, o trabalho iniciado em 1993 teve sua continuidade em 2001, na medida em que a Prefeitura e a SME/RJ voltaram a trabalhar de forma integrada¹¹.

O fascículo de atualização das SL, o único documento curricular entendido pelos professores da rede como a orientação oficial para as SL, é um documento muito bem

¹¹ A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro esteve sob o governo de Cesar Maia no período de 1993 a 1996. Sua gestão foi interrompida pela de Luiz Paulo Conde (1997-2000). Em 2001, Cesar Maia voltou a ocupar o cargo de prefeito, sendo reeleito em 2004 e ali se mantendo até 2008. Fonte: www.rio.rj.gov.br/arquivo/governantes.doc. Acesso em 19/06/2009.

estruturado e embasado teoricamente, com autores contemporâneos e relevantes na área da leitura. É a partir desse fascículo que pela primeira vez a Multieducação menciona de fato o trabalho das salas: “As escolas da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro contam com um espaço especial, voltado para a promoção da leitura e a formação de leitores: a Sala de Leitura (SME, 2006, p. 2).

O currículo em questão tem o objetivo de apresentar os principais aspectos constituintes de tal trabalho, buscando situá-lo no contexto da escola e ampliando o diálogo estabelecido com a Rede Pública Municipal de Ensino para além dos limites de cada Sala de Leitura. É um documento com cunho basicamente teórico, visto que no momento de sua elaboração havia a intenção de feitura de dois documentos, um de cunho mais teórico e um segundo que contemplaria questões da prática. Com o fim da gestão de César Maia, em 2009, tal projeto não teve continuidade na gestão de Eduardo Paes na prefeitura do Rio.

Esse fascículo nos dá a ideia do funcionamento das salas. Em entrevista concedida à MultiRio, a diretora da Divisão de Mídia e Educação da SME/RJ e redatora final do fascículo mencionado exemplifica:

O fascículo representa um marco importante na trajetória do trabalho proposto e acentua a necessidade do desenvolvimento de ações que relacionem leitores, textos e diferentes leituras, considerando a leitura como prática social que se dá dentro e fora da escola. As concepções que temos sobre o ato de ler, os modos como compreendemos a formação de leitores na escola e como podemos aproximar as atividades de leitura realizadas na escola e na vida são algumas das questões norteadoras do documento. O texto reafirma, ainda, os pressupostos desse trabalho, destacando alguns aspectos da natureza das atividades a serem desenvolvidas (Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/>. Acesso em dezembro de 2009).

O fascículo apresenta e defende um trabalho que precisa ser orientado por uma compreensão de leitura como prática social que se dá dentro e fora da escola. “A proposta se constitui, portanto, num poderoso instrumento de aproximação entre leitores e leituras, traduzindo-se num convite a toda a comunidade escolar para o encontro com diversos textos e diferentes suportes textuais” (SME, 2006, p. 19). Esse fascículo, bem estruturado, com bibliografia atual e extremamente relevante na área, traz duas questões que considero cruciais para a organização do documento e das próprias salas. Primeiramente, o documento defende uma sala que valorize a leitura em si, o próprio ato de leitura e a sua não didatização:

A fim de evitar a *didatização do texto*, as práticas de leitura literária na escola devem favorecer o exercício da criatividade, da alegria, da fantasia e da imaginação, uma vez que o compromisso do texto literário é com o simbólico, e sua função é, sobretudo, emancipatória (SME, 2006, p. 14).

Nesse sentido, a leitura, antes cumprida de forma “não espontânea e não desejada, deve dar lugar às práticas intertextuais” (idem: p. 13), em que os alunos podem e devem interagir com diferentes textos, assim como com diferentes gêneros discursivos. O documento traz uma posição antagônica em relação à imposição de um único modelo de leitura, de interpretação dos textos lidos, “pois cada leitor é coautor. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita” (idem, p. 14). Na mesma entrevista, a redatora final do documento diz que:

As SL são espaços essenciais para o exercício de práticas leitoras, de modo que a leitura, e em especial a literatura, possa ser vivida das mais diferentes formas. O trabalho nesses espaços aponta para a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes textos e seus respectivos suportes textuais. Assim, propõe-se a convergência dos textos encontrados nos livros com os que circulam nos jornais, na TV, no rádio, na internet, dentro do que Paulo Freire denominou ‘leitura de mundo’. (Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/> Acesso em dezembro de 2009).

A partir de tais perspectivas, o fascículo, além de defender um espaço dedicado à leitura, de forma que esta seja vivida intensamente, defende a promoção de leituras diversas a partir de uma visão ampla de Leitura. Assim, as diferentes mídias também passam a ter espaço nas SL: TV, rádio, jornal, internet, aparatos tecnológicos etc., visto que trazem textos que possibilitam leituras as mais diversas. Desse modo, a Sala de Leitura, a meu ver, volta a ser um espaço de multimeios, no sentido de tentar abarcar outras identidades da leitura que até então não possuíam incentivo tão direto.

Embora a proposta para a SL fosse embasada pelas resoluções que apresentei, tais documentos não eram amplamente divulgados para os professores da rede, pois se tratava de documentos internos de funcionamento da SL que circulavam somente entre os atores envolvidos em tal espaço. O fascículo não, este fala à Rede Municipal de Ensino como um todo. A proposta da SL é agora divulgada e reconhecida por todos.

Ah... O fascículo é um avanço, é um ganho mesmo. O fascículo é ótimo, nas reuniões de SL pólo a gente conversava o que gostaria que tivesse ali no fascículo, e antes de sair como documento definitivo as SL pólo levavam o que era tirado das SL satélite. Mas acho que o fascículo deixou um hiato aí, uma lacuna muito grande, porque ele veio muito tempo depois da Multi, então acho que quando você abre brecha é mais ou menos como eu chegar e falar pro meu filho assim: ‘olha você não pode pegar isso, porque isso não é seu, isso é do coleguinha, devolve porque não é seu.’ Todo dia meu filho leva coisa errada na mochila e eu nunca falo, eu nunca falo, depois de um tempo eu resolvo dizer: ‘olha, não pode!’ (Professora E, depoimento concedido em entrevista).

Desse modo, o fascículo de atualização do NCBM pela primeira vez reconhece o trabalho da SL e seus professores se sentem representados na rede ao serem incorporados no documento curricular vigente. A entrada das SL no documento oficial da rede trouxe uma marcação territorial, identificação e valorização do trabalho que vinha sendo realizado por esses espaços desde 1990. Essa visibilidade do trabalho das SL foi um marco e uma conquista histórica de tal espaço.

Desde 1996 a SL vem se estruturando e se consolidando. A configuração apresentada na resolução de 1996 moldou o trabalho das SL, pois como elas tinham ficado de fora da Multieducação, tal resolução ganhou força e se tornou a grande base organizacional das salas. Elas possuem, a partir de então, um trabalho sistematizado, organizado de forma muito parecido em todas as escolas. Tal configuração semelhante entre as escolas é fruto de um trabalho contínuo e muito bem estruturado, interligado e embasado que a SME/RJ passou a assumir com esses espaços. A Gerência de Mídia e Educação passou a ser responsável pelas SL, e dessa parceria nasceram momentos interessantes e muito ricos para tal espaço. De 1996 a 2001, a SME e as salas passaram a ter mais contato entre si, o que facilitou muito a criação do Grupo de Trabalho Mídia – GT Mídia.

O GT possuía o objetivo de ser um espaço de estudo, planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido. Com o intuito de propor uma política de trabalho de forma coletiva, o GT reunia professores das SL polo, um representante de cada CRE e representantes da própria Gerência de Mídia da SME/RJ. Desde 2001 ocorreram reuniões mensais que culminaram na publicação do fascículo apresentado em 2006. É interessante ressaltar que os professores que participavam do GT funcionavam como mediadores entre a Secretaria e as escolas, numa perspectiva de fazer com que os docentes também integrassem o processo de produção das políticas que estavam sendo formuladas.

Nesses encontros mensais, o órgão central se reunia com as professoras das SL polo, discutia com elas o que a SME estava propondo e as SL polo transmitiam o que estava sendo discutido para suas salas satélite. Tratava-se de um movimento muito interessante de trocas contínuas entre diferentes instâncias. Foi nesse momento que as SL polo passaram a assumir, de fato, as SL satélite de sua região; elas se tornam responsáveis por tudo que precisa chegar a cada SL. Foi a partir de tal dinâmica que o fascículo de atualização aqui apresentado foi construído.

O GT Mídia se reunia com as professoras de SL polo e apresentava as propostas que precisavam entrar no documento. Nessa dinâmica, as professoras se colocavam e levavam as questões para as SL satélite, que davam respostas que faziam o mesmo caminho de volta. A

partir do GT Mídia, houve o encontro de múltiplas vozes (professores, CREs e a própria SME); uma arena de disputa e negociação de sentidos, trazidos dos contextos da prática e da produção – nos termos de Ball e colaboradores (1992) – foi estabelecida com o objetivo de priorizar temas que precisavam fazer parte da atualização *Sala de Leitura – temas em debate*. Os atores sociais envolvidos nesse processo trouxeram diferentes entendimentos a respeito de leitura e formação de leitor, a fim de produzir um documento. Tal produção se deu mediante um consenso, ainda que conflituoso, que permitiu que, de certa forma, todos se sentissem incluídos.

O processo de identificação foi muito grande, por quê? Porque o fascículo foi feito o tempo inteiro junto com o grupo. E de que maneira a gente fez isso Assim que eu cheguei aqui, em 2001, esse trabalho foi lançado, começou em 2006, em 2008 nós lançamos o material. Desde então eu tinha uma reunião mensal com todos os professores de Sala de Leitura pólo, que são 30 escolas, mas em cada pólo convidava um das suas satélites, das escolas que atende. Então, eu tinha 70 pessoas em dois grupos de 35, mais as coordenadorias regionais, então, a gente fazia assim: a gente tinha um tema, o que que é a sala de leitura? vamos pensar aquilo que a gente imagina que é esse espaço, como é que a gente vê esse espaço acontecendo? O que dá a concepção de leitura que a gente tem?, o que predomina para nós? O que é formar o leitor? O que é o texto?, o que é o texto literário? Enfim, todos os temas ligados a isso que está ali como pano de fundo. E a cada reunião a gente discutia com elas, assim, já era um mosaico importante da rede, mas a gente tinha também desdobramento delas com as cinco escolas na regional. Então, elas iam para a CRE, se reuniam com todas as suas escolas satélite, por polo, faziam uma discussão, produziam uma síntese dessa discussão, com dúvidas, concordâncias, discordâncias. Aí tinha “recadinho malcriado”, tinha elogio, tinha beijinho, tinha ideia, vinha tudo! E aí a gente pegava... Então essa síntese ia caminhando nos encontros. E antes de o fascículo ir para gráfica, antes de ele ficar pronto, ele foi lido e levado para todo o grupo. Então o grupo se sentiu também muito envolvido nessa discussão. (depoimento da diretora de Divisão de Mídia da SME, concedido em entrevista semiestruturada).

É nesse momento que enxergo a SL ampliando seus sentidos, pois dialoga com inúmeros destinatários, diferentes demandas e se apresenta no fascículo para toda a rede como o espaço das *multilinguagens*.

Essa dinâmica que levou o GT a elaborar essa atualização dez anos depois da publicação do documento original exemplifica ainda a concepção de currículo já defendida por mim no presente trabalho. Um currículo sem engessamento, mas em constante modificação, possibilitando assim se inventar e reinventar. Trata-se aqui de uma (re)invenção a partir de discussões que surgem e são negociadas por diferentes demandas, fruto de uma sociedade em constante transformação. Dentro de tal dinâmica, meu entendimento de currículo se situa para além da prescrição, ou seja, concebo-o como um espaço de produção

cultural, onde os contextos da prática e produção fazem parte de um mesmo processo, ou seja, um espaço onde é possível produzir além de reproduzir.

Partindo então das dimensões mencionadas nos capítulos anteriores e reconhecendo a SL como espaço estruturado que ao longo de sua trajetória favorece outros projetos, não necessariamente ligados à leitura, mas que vão sendo agregados a ela. Neste momento de minha análise interpreto a entrada de outras identidades literárias (vídeo, TV, computador...), que, como já mencionado, não faziam parte da proposta inicial, mas que são fruto de disputas que resultaram numa leitura vivenciada de forma ampla. Uma leitura que tenta abarcar inúmeros discursos em disputa para a significação de um mesmo trabalho.

2.6 Uma gestão nova com medidas antigas

Atualmente, a SME/RJ possui uma gestão iniciada em 2009¹² que, apesar do pouco tempo, já trouxe modificações e posições fundamentais para o trabalho que hoje se propõe fazer na Sala de Leitura. Primeiramente, com o projeto Um Salto de Qualidade na Educação Carioca¹³, que, a partir dos baixos índices de rendimento dos alunos na Prova Brasil, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, criou projetos a serem desenvolvidos nas escolas da rede, a fim de melhorar tal situação.

São estes os projetos: 1. Revisão Geral de Aprendizagem de Português e Matemática; 2. Recuperação de Aprendizagem; 3. Escolas do Amanhã – uma abordagem nova para a Educação em áreas de vulnerabilidade da infância e juventude; 4. Escola de Mães; 5. *Rio, uma Cidade de Leitores*; 6. Creches que Educam; e 7. Universidade Virtual do Educador Carioca. Todos os projetos visam melhorar a qualidade da Educação nas escolas municipais do Rio. Meu interesse especial está no projeto Rio, uma Cidade de Leitores, visto que, como já mencionei, trata-se de um projeto que necessita inteiramente da parceria com os trabalhos desenvolvidos nas SL e possui como principal objetivo a promoção da leitura. Tal projeto tem ainda a intenção de reunir um conjunto de ações para o fortalecimento de uma cultura leitora carioca. Percebo aqui o fechamento da concepção de leitura nesse momento; o significativo, a meu ver, está preenchido, ainda que momentaneamente, por uma concepção de promoção de leitura em si.

¹² Embora não seja a intenção de discussão desta dissertação, julgo importante salientar que não se trata apenas de uma mudança de gestão política, mas de fato uma mudança nos paradigmas do que se entende por Educação neste momento. Há a partir de 2009 uma tentativa de ruptura ao que se entendia por educação e por leitura através de modificações de sentido.

¹³ Projeto integrado de intervenção para acabar com a aprovação automática e melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, as SL tendem a promover a leitura, a articulação das ações de promoção da leitura dentro e fora da escola, um olhar mais aprofundado, mais centrado nessa questão que já vinha sendo trabalhado anteriormente, mas que visa atender às comunidades ao redor da escola. Agora as salas ficam abertas; apresentam-se como diretrizes de trabalho estabelecer parcerias da escola com seu entorno e dialogar com as bibliotecas municipais de forma mais intensa, permitindo que alguém que faça parte da comunidade escolar tenha possibilidade de ter contato com a literatura se assim desejar, uma proposta já vista nos CIEPs.

Tá cada vez mais confuso, porque agora a ordem é que a sala esteja aberta, independente do professor. O que também é uma complicação, né, porque nós temos acervos, né. A gente não fala só de máxima, a gente fala do próprio trabalho, né, a porta está aberta! Está aberta com quem? Quem é que vem? Vem fazer trabalho de leitura? Né! Aí vem com o professor, quando vem com o professor da turma, ótimo! Aí vem, vem usar o espaço, vem pegar o livro, vem fazer trabalho. E quando só está aberta porque deixaram aberta. Também tem outras complicações, entendeu?! Não é fácil, não! (Professora F, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Segundo a apresentação que se encontrava no site da SME/RJ em 2009, tal projeto possui como principais características:

- Instalar o Conselho Carioca de Leitura;
- Formar multiplicadores de leitura com professores, voluntários e bolsistas em toda a cidade, com ênfase nas Escolas da Paz;
- Abrir a Sala de Leitura para as famílias e implantar SL em espaços ociosos nas comunidades de alta vulnerabilidade da infância e juventude;
- Círculos de Leitura – selecionar os alunos mais apreciadores de leitura nas Escolas da Paz e ler com eles os melhores livros da literatura universal para cada faixa etária (a partir de 10 anos);
- Levar a Sala de Leitura da escola ao bairro, à praça e à praia, com empréstimo de livros, contação de histórias e escritores;
- Distribuir dois livros por trimestre aos professores (Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>. Acesso em dezembro de 2009).

A partir desse projeto, a Sala de Leitura começou a se moldar para trabalhar com tais funcionalidades, possuindo como principais ações desenvolver projetos e atividades de promoção da leitura, planejar, coordenar, executar e avaliar ações específicas do projeto Rio, uma Cidade de Leitores, organizar o acervo das salas tanto para a comunidade escolar como para seu entorno, elaborar plano de ação que inclua a promoção de leitura juntamente com o PPP de cada escola, estabelecer parcerias com a comunidade local, com as bibliotecas, envolver os pais em ações de promoção da leitura, priorizar as Escolas do Amanhã e apoiar a recuperação escolar.

Ainda em 2009, chegou às SL um documento interno que organizava as Salas para o novo ano, que traz consigo outra gestão e outra postura. A primeira orientação desse novo documento é que, a partir daquele momento, a SL pólo se configura com três professores ou três matrículas e as SL satélite com um professor. Com esse contexto, as SL pólo começaram a funcionar com no máximo três professores, e não mais com cinco, como havia sido determinado na resolução de 1996. O mesmo documento traz também, como uma das principais ações das SL, a especificidade em relação ao desenvolvimento do projeto Rio, uma Cidade de Leitores, ou seja, é responsabilidade da SL planejar, coordenar, executar e avaliar as ações específicas desse projeto.

O início do ano de 2010 foi marcado por um movimento silencioso por parte da SME, movimento que, em minha leitura, teve início com o documento que acabei de apresentar, pois as SL pólo, que agora só possuem três professores, começam a tê-los realocados para as salas de aula, fato justificado pela falta de professores que assombra a rede municipal até hoje. Embora não tenha chegado às escolas nenhum documento que falasse diretamente do fim das salas, seus professores começaram a se preocupar com as medidas que estavam sendo tomadas; em 15 de fevereiro de 2010, o *blog Tramas da Leitura*¹⁴ – que funciona como canal de diálogo entre as SL – divulgou uma carta que foi enviada à secretária em repúdio ao possível fim das salas.

Amanhã voltaremos às nossas escolas e lá provavelmente receberemos a notícia oficial sobre a extinção da Sala pólo.

O que será de nós? Respondo: NÃO FAZ DIFERENÇA! Não me interpretem mal, eu explico.

Para quem tomou a decisão em instância superior, pelo modo como tomou a decisão, não está mesmo interessado em nós, seres humanos, que abraçamos de corpo e alma a função que rompeu com um paradigma arcaico em relação à literatura e à leitura, a antiga biblioteca escolar.

Fomos, ao longo dos anos, construindo um trabalho, uma História (com H mesmo!), um novo paradigma em relação à apropriação da leitura na escola pública. Um trabalho tão bom que hoje é imitado por aí fora em escolas particulares e em outras cidades. E não só apropriação da leitura, mas também da expressão nas diferentes mídias. Demos vez e voz aos nossos meninos!

Nosso trabalho nunca se limitou aos alunos, mas estendeu-se às suas famílias, aos professores e funcionários, assim como à comunidade. Tudo foi perfeito? NAO! Temos consciência disso!

Ao longo de nossa trajetória, lutamos contra o esvaziamento de nosso trabalho, contra o desrespeito, contra interesses diversos e diferentes, contra a falta de vontade política... Cada um no seu quadrado – nós e eles –, mas nunca desistimos.

Fomos feitos liderança, por indicação ou por formação. Alguns de nós ainda naturalmente chegamos a tal posição, mesmo sem querer/pedir. Portanto, querid@s e especiais companheir@s, cabe a nós, agora, fazer uma reflexão mais profunda e com a autoridade do conhecimento adquirido através da formação continuada ao longo dos últimos 10 anos pelos menos. Somos autores e formamos autores! Somos

¹⁴ <http://tramasdaleitura.blogspot.com>. Acesso em fevereiro de 2010.

especialistas em leitura! Participamos da implantação de uma política de leitura para o letramento coordenada com muita competência por Simone Monteiro e sua equipe da Divisão de Mídia Educação. E tomamos parte nesse trabalho, não fomos só assistentes dele. Nós construímos juntos ações efetivas de letramento. E coordenamos e também criamos!

Tivemos – e temos – a capacidade de fazer mediação no sentido de ler criticamente, produzir e construir conhecimento a partir dessa produção, utilizando diferentes meios, tendo como foco a leitura literária. Essa foi sempre a nossa meta e muito conquistamos. Neste momento, não podemos perder o foco de nosso trabalho.

Peço a cada um e a todos: CONTINUEM A FORMAR LEITORES, onde quer que estejam, na sala de aula, nas escolas ou fora delas. Independente de comandos, somos autônomos. Políticos passam porque "estão", e nós "passarinhamos", porque "somos" e "somos juntos".

Vamos manter vivo o blog TRAMAS DA LEITURA, espaço de divulgação de nossas ideias e trabalhos. Vamos apoiar as satélites, vamos manter VIVA A SALA DE LEITURA!!!

Não se esqueçam... SOMOS AUTORES!

(...)

Compreendemos a necessidade de professores na rede, mas lembramos que um bom mediador de leitura fará um ótimo trabalho com 40/45 alunos. Mas um bom professor de SL, especialista em mediação, fará um excelente trabalho com 500, 800, 1.000 alunos, se conseguir realizar seu trabalho.

Não temos medo de mudanças, nem queremos impedi-las, quero deixar claro. Mas nos preocupamos com a interrupção de uma política pública de leitura, que conta com a presença de um **mediador qualificado** para **orientação e formação de novos mediadores** na promoção da leitura de modo articulado no conjunto da SME e de todos os projetos por ela propostos, salvaguardando-se as particularidades de cada comunidade e a especificidade de cada mídia.

Preocupamo-nos ainda com o desperdício de dinheiro público gasto para equipar as SL polo, que servem de referencial nos bairros em que se encontram, com acervo muitas vezes superior ao das bibliotecas regionais.

Sugiro que a senhora receba uma comissão de professores de SL pólo para que possamos conversar abertamente”.

Essa carta circulou na internet, entre os professores da rede, políticos e pessoas interessadas por leitura (eu mesma recebi tal carta por *e-mail*, de uma amiga que sabia de meu interesse por tal espaço). Os professores das SL pólo foram sendo retirados de suas salas, muitos voltaram à função de regente de turma, trocaram de cargo, mudaram de escola. Um verdadeiro caos que assombrou o início do ano para as SL. Houve muita contestação e revolta dos professores de SL, e em março de 2010 as salas ganharam uma nova resolução: a SME nº 1.072, de 31 de março de 2010. Embora tenha havido recuo na decisão da então secretária e os professores de SL tenham podido retornar às suas funções, nem todos o fizeram, muito em virtude do cargo que já haviam assumido na escola, e isso aconteceu com a professora que escreveu e divulgou a carta, com quem realizei uma entrevista. Com esse fato, pude observar muito claramente a articulação do ciclo de política de Ball que escolhi usar como modelo analítico. No momento em que chega às escolas uma nova resolução, uma instância vinda de um contexto de influência, uma secretária que chega ao poder produz um texto, uma resolução que traz medidas novas (a retirada das SL polo). Ao chegar ao contexto da prática,

assim interpreto a escola, esta se movimenta, seus professores se articulam, trocam, contestam e a medida é retirada.

Vale chamar a atenção de que o contexto de influência não é o determinante, mas é parte do processo de produção política; suas ações, assim como os textos que de fato são produzidos e como eles são lidos é a relação fundamental e constituinte de uma mesma produção curricular. Dessa maneira, percebemos fortemente a imbricação e o diálogo indispensável entre os contextos que, numa articulação contínua, produzem política em ciclo. Ao olhar para as políticas de currículo com tal ótica, esses contextos deixam de ser vistos de maneira hierárquica.

Com isso, as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida; tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que alguns sentidos e significados sejam prevalentes (LOPES, 2005, p. 60-61).

Nessa resolução, as SL são vistas já de cara, em seu primeiro artigo, como “espaços voltados para a promoção de leitura literária, para a formação de leitores e para a realização de pesquisas escolares”, funcionando como estruturas de suporte inclusive para o reforço escolar. No mesmo parágrafo, o documento reitera que a formação do leitor implica considerar outros suportes textuais que contemplem a diversidade de textos e formatos existentes. Tal resolução mantém o que havia sido descrito na resolução anterior, de 1996, mas incorpora atividades que envolvam o projeto “Rio, uma Cidade de Leitores”, assim como modifica a estrutura da Sala de Leitura polo. A resolução traz a deliberação de somente um professor por sala, independente de ser polo ou satélite; a resolução anterior, de 1996, contava com três a cinco professores na SL polo, devido ao grande acervo e ao trabalho, e um professor em cada sala satélite. Agora todas as SL devem funcionar somente com um professor.

Com essa deliberação, a resolução “traz de volta a SL pólo”, ainda que oficialmente ela não tivesse acabado, mas agora só se pode ter um professor em tal sala. Os professores não estavam mais em tais espaços; a partir da resolução, começam a ser chamados de volta. É interessante observar tal movimento, pois a partir da divulgação e circulação da carta de repúdio ao ato da atual secretária os professores se manifestaram de forma oposta ao que a atual gestão estava propondo e, ainda que de forma não dita, a carta trouxe mudanças ao que havia sido proposto pela atual gestão.

Interpreto aqui o grupo de professores não somente como contexto da prática, mas como contexto de influência, fazendo uso mais uma vez do ciclo de políticas de Ball (1992). Ou seja, percebo muito claramente um diálogo entre os contextos da prática, da influência, mas principalmente com o contexto de produção de texto. Sentidos e discursos disputados e postos em diálogo no contexto da prática são, neste momento, ressignificados no contexto de produção de texto, na medida em que se volta atrás numa decisão tomada. Trata-se de um exemplo de como o contexto da prática altera e dialoga profundamente com os demais contextos.

Ainda em março, chegou às escolas a Circular E/SUBE/CED nº 45, que apresentava às escolas o projeto “Nenhuma Criança a Menos”. Esse projeto faz parte do *Programa Reforço Escolar* e tem como objetivo a melhoria do aprendizado, ajudando alunos e escolas que apresentaram os mais baixos desempenhos nos resultados da Prova Rio/2009, aplicada nas turmas de 3º e 7º anos da Rede Pública Municipal de Ensino. Essa atribuição de reforço escolar é mais uma das tantas atribuições que se destinam ao professor da Sala de Leitura. Ao especificar as orientações que precisam ser seguidas em relação ao atendimento individualizado das crianças, o documento dispõe:

Prioridade, a esses alunos, no *atendimento pela Sala de Leitura*, na utilização do laboratório de informática, nas atividades de contraturno nas oficinas de reforço escolar oferecidas pelos Núcleos de Arte e Polos de Educação pelo Trabalho (E/SUBE/CED nº 45).

Além dessa circular, a resolução mais atual da Sala de Leitura, já apresentada aqui, trazia a questão do reforço escolar ao falar das atribuições legais de tal espaço:

Art. 1º - As SL da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino devem ser espaços voltados para a promoção da leitura literária, para a formação de leitores e para a realização de pesquisas escolares, funcionando como estruturas de suporte ao desenvolvimento de propostas pedagógicas da escola, inclusive o reforço escolar (Resolução SME nº 1.072, 2010).

Mais um documento chega, mais uma atribuição é dada ao professor da SL e, ainda assim, a questão que a meu ver merece atenção total não é pensada ou pelo menos não é mencionada em documentos que pretendem organizar tais espaços. Trata-se da falta de professores na rede, fator que retira os professores de SL de sua real função, dificultando a continuidade do trabalho que se propõem fazer em tal espaço. Essas questões serão abordadas no capítulo seguinte; por isso as paraliso aqui. No início de 2011 a SL ganha mais uma atribuição: ser dinamizadora do projeto *Jovens Leitores* (E/SUBE/CED-Mídia), projeto criado

e divulgado pela Mídia e Educação da SME/RJ com o objetivo principal de promover a leitura. É interessante observar que tal promoção acontece de forma diferente do que vinha acontecendo nas SL, pois em cada bimestre os alunos do 2º ao 9º anos terão que realizar uma prova produzida e enviada pela Mídia e Educação da SME/RJ com base em um livro que foi lido. Essa atribuição será retomada e aprofundada no capítulo quatro.

Neste momento, então, a SL funciona para emprestar livro a toda a escola, independente de serem alunos que vão ler por livre e espontânea vontade; todos os alunos, até aqueles que, por escolha pessoal, nunca entraram na SL, precisam pegar e ler um livro. A proposta em si não é ruim, pois incentivar os alunos a ler é sempre válido, mas o caráter de obrigatoriedade do empréstimo e da leitura é uma postura que distorce as defesas feitas pela SL até hoje; com esse contexto, houve mal-estar em relação a tal projeto, que trouxe para 2011 posturas diferentes para a SL.

A leitura como fonte de pesquisa que se soma, e a gente tenta estabelecer aqui um espaço de convivência dos diferentes tipos de leitores: leitor literário, leitor que vai ler os diferentes gêneros, tipos de texto que existem, as diferentes funcionalidades que ele tem, o campo do texto literário e uma leitura instrumental, que é uma leitura que se dividiu em acesso ao conhecimento, à pesquisa. Enfim, a produção específica focada no caso do currículo é que vai me ajudar de uma forma geral à compreensão hoje de que a gente tem a leitura como base do desenvolvimento geral do aluno, seja ele criança ou adolescente ou adulto, e que isso é um fator importante para ser trabalhado e desenvolvido na escola (depoimento da Diretora da Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ, concedido em entrevista).

Embora a SL tenha ganhado estrutura e venha tentando desenvolver um trabalho com base na amplitude da concepção de leitura, a escola ainda sente dificuldades em lidar com outros sentidos. Para mim, tal dificuldade é fruto de um diálogo mínimo que não acontece entre gestão e a SL, pois organizar e obrigar as SL a participar de um projeto em que a obrigatoriedade da leitura para a realização de provas é o carro-chefe só mostra que a SL vem caminhando muito sozinha dentro da rede.

Cada gestão traz a sua marca, seus projetos, sua identidade; então a rede tem uma trajetória que os secretários vêm e vão, passam por ai, uns são da rede, outros não são da rede, enfim, mas estão naquele momento, naquele período; a rede não, a rede fica. E a rede é o somatório de todas essas marcas que são deixadas ao longo de cada trajetória, então ela é um grande caldeirão que pulsa, né, ela vive porque as pessoas que estão na escola também pensam (depoimento da diretora da Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ, concedido em entrevista).

Em cada momento percebo necessidades diferentes, interesses diferentes, demandas diferentes. Ao serem incorporadas em toda a rede municipal, as SL precisavam dialogar com

o que ali já existia; transforma-se assim o espaço de multimeios. Depois de consolidada, a SL precisa acompanhar as mudanças da própria leitura; hoje não se leem somente livros, mas TV, rádio, computador; assim, a SL passa a ser multimidiática. Agora, o foco é a alfabetização; a SL então se volta para a promoção da leitura em si e aproveita para fazer reforço daqueles que não acompanham suas turmas e prepara seus alunos para a realização de provas.

Logo que as SL nasceram, esperava-se uma postura diferente de leitura para além do serviço e aprendizado da língua materna. Quando a leitura é pensada apenas para o desenvolvimento da língua materna, ela não é valorizada. Essa postura traz um perfil de docente que também não é valorizado. Quando essa postura funcional da leitura é superada, são construídos novos sentidos para a prática leitora na escola, assim como para a prática docente. O fascículo da SL reconhece que as práticas leitoras desenvolvidas na escola são, em sua maioria, reflexo do que se espera da educação, da escola, da sociedade. Sendo assim, assistimos à SL acompanhar os movimentos políticos e sociais que a escola vivencia.

Após essa nova empreitada da leitura nas escolas da rede, a SL se consolida e, ao ganhar seu próprio documento curricular, apresenta uma leitura multimidiática. Nesse momento interpreto a entrada de outras identidades literárias que tentam abarcar inúmeros discursos em disputa. Esse espaço passa a ser um braço da escola, um braço da SME/RJ, um braço da mídia, um espaço que precisa dar conta de tudo: leitura, formação de leitor, TV, vídeo, rádio, projetos, reuniões, desenvolvimento midiático etc.

Atualmente, a SL se mostra mais centrada em um objetivo específico: aumentar os índices de alfabetização; para isso, mudam-se as práticas, as posturas e o trabalho que é feito. A meu ver, essas mudanças refletem diretamente o que se espera de tais professores. Enxergo, nesse movimento histórico e político das SL, modificações e ampliações que refletem influências externas e a legitimação de discursos que movimentam diretamente o funcionamento desses espaços. Desse modo, os discursos presentes nos primeiros documentos das SL são ampliados, produto das lutas por significação que se dão na produção do currículo.

É neste sentido que interpreto todo documento curricular ressignificado a todo momento, conjuntos abertos e coletivos em que diferentes perspectivas são sobredeterminadas e negociadas a todo instante. Assim, a partir de lutas políticas que fazem parte da história das SL, enxergo seus sentidos serem ampliados no momento em que incorporam e dialogam com demandas dentro de lutas hegemônicas contingenciais. Penso que essa amplitude da Leitura reflete diretamente a movimentação do perfil e do trabalho do professor de SL.

Concordo e defendo uma postura dialógica do currículo; uma postura fluida e flexível se mostra mais atraente e justa com um espaço tão heterogêneo como se apresenta a SL, mas

ainda assim reconheço a necessidade de um “centramento” da funcionalidade desse espaço. Afino-me com Lopes (2010) ao dizer que para fazer política, para dialogar, é necessário estancar, ainda que momentaneamente, os discursos e propostas que se tem. Com essa perspectiva, defendo um fechamento, ainda que provisório, das intenções das SL. Acredito ser necessário um foco mais claro e direto do que se espera de tal espaço e de seus professores, pois percebo uma flutuação dos sentidos de tal espaço, o que muito influi para essa postura um tanto quanto conflituosa do professor de SL. De forma alguma defendo o estancamento do perfil ou da identidade desse professor, visto que estamos falando de identidades fluidas, sem essencialismos e discursivamente construídas. Sendo assim, esse perfil nunca será definitivo. São sempre novas demandas disputando hegemonizar os sentidos sobre o que entendem ser tarefa do professor de SL e sobre a função da leitura. E isso fica bem notório quando, a cada nova gestão, novos sentidos são produzidos ou reproduzidos com nova roupagem.

É porque eu acho assim, uma coisa que a gente não pode confundir é biblioteca e sala de leitura. Sala de leitura é uma sala viva, tem que ter isso. Você tem que entrar e tem que ver que ali tem vida. Você tem que sentir isso, e isso começa pela iluminação, você tem que ter essa percepção. Então quando eu comecei eu falei: ‘Márcia, eu vou tirar aquelas estantes todas, porque as crianças não conseguem andar. Não há espaço’. E a gente começou a tirar, tira, faz o que quiser. Aí comecei a clarear, e tinha um monte de armário, sabe? Jogava aquilo tudo fora. Outra coisa, a sala de leitura não pode ser depósito, você não pode abrir uma sala de leitura para jogar entulho (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Em cada momento percebo necessidades, disputas e interesses diferentes sendo incorporados em toda a rede municipal, e a SL precisa dialogar com eles; assim, ela se transforma sempre que necessário. Primeiro abarca os chamados multimeios; depois de consolidada, a SL precisa acompanhar as mudanças da própria leitura: hoje não se leem somente livros, mas também as mídias; com isso, a SL passa a ser multimidiática. E agora o foco é a alfabetização; a SL então se volta para a promoção da leitura em si e aproveita para fazer reforço daqueles que não acompanham suas turmas e preparara os alunos para a realização de provas. Acredito que, com essas amplas atribuições, a SL carrega consigo um currículo que costumo chamar de *currículo do tem que*, ou seja, um objetivo maior que se modifica a cada momento, a cada necessidade, a cada demanda, a cada gestão. Um “tem que” entendido e modificado a fim de controlar o discurso de valorização da leitura vendido pela rede. Da mesma forma, trata-se de um “tem que” que também dialoga com as necessidades, demandas e interesses de cada escola, de cada professor, de cada SL, sendo um “tem que” modificado sempre, seja pela SME/RJ, seja pelas suas professoras, por exemplo.

Dessa maneira, penso que o currículo adotado pelas SL faz com que elas sejam vivenciadas de diferentes formas, por diferentes atores em diferentes realidades: ora um espaço para ler, ora um espaço para fazer reforço, ora um espaço para preparar para provas. Estamos falando de um espaço político movimentado a partir de disputas maiores, uma movimentação política que mexe e que é mexida por esses espaços. O que se espera, então, da SL? Que currículo é esse? Trata-se de um currículo como prática de significação, “em que circulam poderes, saberes, que são constantemente negociados em esferas de produção sociocultural, que narram, produzem, significam o outro e estabelecem um lugar a ser ocupado” (FRANGELLA, 2007, p. 193). Penso então que este é um espaço político, uma arena de produção de um discurso que orienta a prática e institui sentidos a serem atribuídos nas ações.

Concordo com Costa (2005) ao dizer que o currículo é um “espaço de representação onde está demarcado o lugar do sujeito num processo de diferenciação do eu e do outro” (p. 51), onde aqueles que o produzem em nível de governo delimitam o espaço de atuação daqueles que vivenciam o currículo. Mas, ao mesmo tempo, reconheço que esse currículo deixa lacunas para a produção de algo novo, uma produção incessante de sentidos que alimenta a própria constituição política, visto que o currículo produz sentido de acordo com a demanda que no momento se interessa por ele.

Sendo assim, penso serem as SL e seus professores os principais agentes de constituição desse espaço e, conseqüentemente, das propostas curriculares que as fundamentam. Dessa maneira, sigo para o capítulo seguinte colocando os professores de SL como os atores principais; a partir de uma análise da construção histórica e política do espaço que eles assumem na SL, percebo como são também aqueles que constituem e consolidam a SL.

CURRÍCULO? NÃO TEM ISSO AQUI, NÃO...

Todo professor é um livro e, conseqüentemente, uma promessa de leitura para seus alunos. A questão é saber se esse livro se renova e se revitaliza na própria prática do ensino; de que maneira esse livro se deixa fruir pelos alunos-leitores e se esse livro se abre à reflexão e ao posicionamento dos leitores, permitindo a produção de muitos outros livros. (Ezequiel Theodoro da Silva, 1999, p. 30 apud RIO DE JANEIRO, 2006, p. 5).

A partir do que foi apresentado nos capítulos anteriores, tenho como objetivo neste capítulo entender como o espaço SL é vivenciado. Será que a SL é outro espaço dentro da escola? Esta possui outro currículo e outro professor? Faço esses questionamentos principalmente pelas observações e vivências que tive ao conhecer algumas SL enquanto realizava a minha pesquisa de campo. Por muitas vezes parecia ser a SL um espaço à parte dentro da escola, um espaço com um profissional que muitas vezes parecia ser descartável. É, então, a partir dessas percepções que irei desenvolver este capítulo, em que farei uso de discussões e documentos já apresentados, pois, como sinalizado no capítulo dois, a concepção de leitura e professor estão muito imbricados, visto que, ao sinalizar que a concepção de leitura vem deslizando ao longo da consolidação da SL, a ideia de professor também desliza.

Falar da SL do município do Rio de Janeiro não é simplesmente falar de uma sala de aula, mas, fazendo menção ao discurso presente na Multieducação, toda sala de aula é uma sala do tamanho do mundo. Essa concepção de sala de aula se encaixa adequadamente à ideia da SL, visto que esta, além de todas as vivências cotidianas que o documento chama atenção, traz ainda muita história, muitos discursos, muitas identidades e política. Buscando então entender um pouco mais esse espaço, venho desenvolver aqui uma visão acerca das possíveis exclusões que ele sofre dentro da escola. Neste capítulo discutirei a produção curricular que acontece nesses espaços e sua relação com o currículo da escola da qual faz parte. Quando digo produção curricular não estou falando apenas de documentos oficiais vindos da SME/RJ, mas também das práticas que acontecem nas salas de aula e que, a partir de minhas perspectivas já apresentadas, também são encaradas como produções de políticas curriculares.

Neste capítulo, tenho mais uma vez o auxílio do ciclo contínuo de políticas, de Stephen Ball, chamando atenção para o diálogo contínuo entre os contextos, com atenção especial para os contextos de produção de texto e contexto de prática. Seu uso é uma opção metodológica de análise dos documentos curriculares destinados às SL, já que, como mencionado no capítulo um, utilizo-o na tentativa de ir além da distinção entre produção e implementação curricular, visto que reconheço a existência da circularidade de sentidos em

todo o processo de construção curricular. O foco deste capítulo é analisar quem é o professor da SL, como ele se constitui neste espaço e como as SL criam relações com a escola.

Início então estas discussões trazendo as professoras de SL, primeiramente para retribuir a atenção e o carinho que me foram dados durante toda a minha pesquisa de campo, que ocorreu de maio de 2010 a dezembro de 2011, mas principalmente porque as julgo peças fundamentais para a constituição desse espaço. Como é próprio do ato da pesquisa, deparei-me com questões não esperadas, que não eram o meu foco de estudo, mas que não pude ignorar e que necessitavam fazer parte desta escrita. São alguns destes fatos: a falta de professores na Rede Municipal do Rio de Janeiro, a retirada das professoras de SL de suas funções e a quantidade excessiva de projetos dentro da escola que encontram na SL o local para ter seu andamento. Diante desses fatos, as professoras regentes de SL tomam a frente e ganham papel principal em minha pesquisa. Com esse contexto, busco entender qual conceito de currículo essas professoras regentes possuem e qual relação delas com as SL.

Julgo importante explicitar, antes de dar início a esta análise, como se deu a minha pesquisa de campo. Para seu desenvolvimento, optei por trabalhar com as escolas, e, conseqüentemente, com as SL da 3ª CRE. Para isso, selecionei as SL pólo da CRE e algumas satélites de cada pólo, conheci as salas e entrevistei suas professoras. A escolha por trabalhar com a 3ª CRE se deu porque pertence a esta CRE a SL pólo onde foram produzidos os desenhos *Juro que vi*, premiados e produzidos em parceria com a MultiRio, num projeto de série de animação sobre as lendas brasileiras. O projeto contava com a colaboração de crianças de uma escola municipal; todas as produções ocorreram na mesma escola, numa parceria que se estendeu de 2003 a 2008. A escola foi selecionada pela equipe de produção do desenho pelo trabalho que a SL vinha desenvolvendo com os seus alunos e foi uma das escolas visitadas por mim durante a pesquisa de campo e a que me motivou a investigar as SL, pois realizei uma pesquisa¹⁵ acerca dos desenhos mencionados e tive contato com tal SL antes mesmo de dar início ao mestrado.

Com a CRE selecionada, optei por realizar entrevistas semiestruturadas com professoras regentes de SL, pertencentes às SL pólo ou satélite da CRE escolhida, atuantes ou não mais; com a diretora da Gerência de Mídia da SME/RJ e com a professora Leila Menezes, professora que fez parte da implantação das SL nas escolas municipais e que foi também professora de SL. Além das entrevistas e das minhas observações em SL, estive presente ainda em centros de estudo da SL que aconteciam numa SL pólo de tempos em tempos, em

¹⁵ AXER, Bonnie. *Juro que vi: analisando mídia para crianças e sua produção curricular*. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008.

reuniões da CRE para a apresentação de projetos novos, na Maratona de Histórias (festividade que envolve a apresentação de trabalhos com a leitura de cada SL, por CRE) e na Bienal, onde visitei a exposição dos trabalhos realizados pelas SL. Portanto, para o desenvolvimento deste capítulo, farei uso de depoimentos que me foram cedidos em entrevistas presenciais e via *e-mail* que realizei com os atores desta pesquisa.

Feito isso, e com as entrevistas em sua maioria já realizadas, optei por observar uma SL satélite que funcionava apesar das tantas dificuldades, e que, além disso, possuía como professora regente a coordenadora pedagógica da escola, o que me trouxe olhares diferenciados sobre esse espaço. Escolhi observar as práticas dessa SL, visto que reconheço que para falar de um espaço é essencial estar nele. Penso que a minha estada nessa SL possibilitou-me não apenas a aproximação do meu objeto de pesquisa; fundamentalmente, permitiu-me construir conhecimento partindo daquela realidade.

Para compreender as lógicas que presidem a vida cotidiana, precisamos nela ‘mergulhar’ (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 8), aceitando a impossibilidade de obtermos ‘dados relevantes gerais’ em meio à realidade caótica e à necessidade de considerar a relevância de todos os seus elementos constitutivos, em suas infinitas relações e consequências (OLIVEIRA; ALVES, 2002, p. 89).

A partir dos questionamentos que já possuía, em virtude da leitura dos documentos da SL e dos que surgiram em minhas entrevistas, considerei que estar presente nessa realidade que desejava investigar me permitiria travar um rico diálogo com ela. Dessa forma, desde abril de 2010 até dezembro de 2011 eu estive presente na SL escolhida (SL Y) toda sexta-feira. É importante mencionar que não estive presente em todas as semanas, tendo em vista os compromissos que a professora regente possuía, tanto no papel de professora como no papel de coordenadora da escola, e os compromissos e contratempos que surgiram ao longo do ano, que de algum maneira afetavam as observações. Apesar de alguns imprevistos, presenciei as principais festividades da SL e as festividades da escola que tinham a SL como o grande motor.

Foi muito rico para a pesquisa estar presente naquela SL, conhecer a professora E e principalmente partilhar com ela muitas alegrias e angústias que o espaço da SL oferece. No início houve resistência, o que é muito normal, considerando que eu era alguém de fora que estava ali, olhando, observando, investigando e, ainda que não intencionalmente, modificando aquele espaço (os alunos não me conheciam e toda figura diferente em sala de aula é o suficiente para modificá-la). Com o passar do tempo, tanto eu como a professora E percebemos que estávamos realizando um trabalho sério e dedicado, o que me trouxe muita

satisfação por estar ali; trocamos muito, e esta pesquisa tem muito do olhar, da vontade e do compromisso daquela professora.

Dessa forma, além de fazer uma análise do que foi dito por cada uma dessas pessoas, a minha intenção neste capítulo é chamar a atenção para a importância delas na construção, consolidação e manutenção da própria SL.

3.1 **Muito prazer: somos as professoras da Sala de Leitura!**

Considero as professoras de SL, assim como todo professor, um *professor curricularista*; para isso me apoio em Frangella (2008) e concordo com a autora ao dizer que essas professoras ressignificam na prática o que está proposto em documento, ou seja, as professoras também produzem currículo em suas práticas. Quando essas professoras entram em suas SL, dão sentido ao documento que lhes embasa e produzem concomitantemente sentidos outros em suas salas de aula, juntamente com seus alunos. Existe produção de sentido para além dos sentidos prévios que se fazem presentes em documentos curriculares, por exemplo. Não entendo a prática separada da escrita, pois na defesa que opto por fazer não há distinção entre o momento da prática e o momento da escrita de um documento curricular, por exemplo, pois acredito que um é a extensão do outro, um necessita do outro para a sua constituição.

É nesse sentido que considero as professoras de SL essenciais para a vivência das SL, não simplesmente por serem as professoras regentes daquele espaço, mas fundamentalmente porque de fato produzem coisas novas ao ressignificarem os documentos; assim, conseqüentemente, dão sentido àquele espaço e aos trabalhos que ali nascem. Ao ressignificar os documentos da SME/RJ em suas SL, essas professoras produzem sentidos com seus alunos e modificam, ainda que não intencionalmente, a proposta que chega. Elas produzem currículo!

Alves e Oliveira me auxiliam nessa perspectiva ao evidenciar a necessidade de

compreender como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 94).

Não desejo defender a famosa dicotomia entre currículo escrito e currículo vivido, pois a minha intenção aqui é ir além dessa oposição. Não acredito em tal separação; a meu ver não existem dois currículos distintos, um que só fale de teoria e outro que só fale de prática, mas sim um único currículo que produz e reproduz o que “está sendo”, ou seja, ele se encontra em constante transformação. Seria contraditório defender tal separação, visto que, se

defendo o currículo como uma arena de produção cultural, não posso reforçar essa divisão, pois ela não me permite enxergar o processo de produção curricular no seu todo, que é meu foco nesta dissertação.

Quando olho os documentos curriculares que chegam à SL, percebo-os imbricados em contextos políticos diferenciados, pertencentes a um ciclo contínuo, o que me possibilita – e na verdade não me dá outra opção – encarar o professor como ator nesse ciclo. Esse diálogo contínuo entre as esferas de produção curricular

exige o reconhecimento do professor como curricularista – não apenas o que implementa e tem sua prática adequada e/ou condicionada por políticas curriculares que para ele são elaboradas, mas como formulador destas, ainda que em outra esfera de produção (FRANGELLA, 2008, p. 5).

Para dar continuidade às discussões que pretendo trazer neste capítulo, julgo necessário retomar alguns pontos sobre os documentos curriculares da SL que foram abordados no capítulo anterior. Lanço mão deles a fim de entender o espaço que o professor de SL conquista ao longo da história da SL, lugar este fundamentalmente relacionado à concepção de leitura que a SME/RJ vai construindo. Quem é o professor de SL? O que garante sua posição? Quais discursos criam tal *status*? A partir desses questionamentos, busco problematizar a política que determina e constitui as posições da/na SL. Para tanto falarei aqui de identidades formadas, identidades profissionais, identidades plurais, ou seja, falarei do perfil do profissional de SL.

Quem de fato é esse professor? Ou melhor, que profissional assume o papel de professor de SL?

Na própria concepção ‘que nome dar a este profissional?’..., a gente encontrou muita questão, até jurídica mesmo, desde a implantação da Sala de Leitura, por isso se chamou Sala de Leitura, inclusive no CIEP... Porque quando nós chamamos aquele espaço de biblioteca e botamos o professor, não tinha um bibliotecário e tinha que ter um bibliotecário... E a concepção que nós queríamos naquele espaço não era do bibliotecário... Era de uma coisa mais dinâmica, de discussão mesmo, e o bibliotecário não é preparado para isso... Então o professor Darcy falou: ‘não chama de biblioteca, chama de Sala de Leitura!’ Mas então quem é o profissional desse espaço? Quem é essa pessoa? (Professora Leila Menezes, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Havia no CIEP uma estrutura de espaço diferenciada, de acervo de professores, como já apresentado no capítulo anterior. Quando há o desejo de trazer o projeto de SL para as

escolas convencionais, a primeira preocupação que se teve, segundo a professora Leila¹⁶, foi quem seria o profissional que estaria à frente da SL.

Ainda segundo ela, depois da implantação do primeiro CIEP sentiu-se a necessidade de reforçar o compromisso com a leitura e, por conseguinte, preparar melhor os profissionais que estariam assumindo a SL, visto que quem estava sendo direcionado para as SL eram aqueles professores que não davam certo em sala de aula, que eram readaptados – o que trazia grande descontentamento, devido ao valor que a leitura iria assumir nos CIEPs. Dessa forma, optou-se por elaborar um documento que direcionasse o perfil de professor para a SL: professores que fossem da área de Letras ou que possuíssem interesse pela leitura e que trabalhassem bem esse tema.

Então foi bastante complexo, a gente colocava uma semente e assim a gente tentou trabalhar esse professor. Nós fizemos um perfil do que deveria ser um professor da Sala de Leitura, priorizando professores da área de Letras ou que tivessem cursos de biblioteca e auditório e outros professores de outras áreas que tivessem declaradamente trabalhos que envolvessem leitura. E aí eles entravam em entrevista com a equipe; (...) era um documento de entrevista bastante interessante, era uma entrevista para que você pudesse falar de sua prática (Professora Leila Menezes, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Esse documento que tentava estabelecer um professor para assumir tal cargo delimitava um perfil desejado para os professores da SL. A partir desse documento, o professor que fora indicado por sua escola era chamado para uma entrevista, e na entrevista que acontecia com a equipe da SME que gerenciava as SL no órgão central, as professoras preenchiam o tal documento, o que permitia que houvesse a construção de um banco de dados de professores que posteriormente seriam alocados em determinadas escolas. Embora tal perfil não fosse mencionado na resolução de implantação nem nas resoluções que a sucederam, segundo a professora Leila esse foi o caminho assumido no CIEP e nas escolas regulares quando as SL passaram a compor também essas instituições. Infelizmente não tive acesso a esse documento, mas ele foi relatado a mim em entrevista pela própria professora L.

Aí esse documento foi transferido; quando implantamos as salas nas escolas municipais, ele também foi utilizado (...). A gente conversava e depois elas preenchiam, deixavam por escrito quais eram as suas intenções, aí nesse documento a gente perguntava qual era a relação dela com a leitura, por que o interesse de estar numa sala de leitura, que projetos ela pensaria para aquela escola, naquela comunidade. Então foi um trabalho muito bonito, depois se perdeu e eu acho que

¹⁶ Esta professora, além de ter sido professora de SL era uma das pessoas que, no órgão central, coordenavam o GT de Sala de Leitura – grupo de trabalho existente na SME que trabalhava para a melhor implantação das SL no município como um todo; funcionava também para organizar o trabalho que seria desenvolvido a partir de então.

hoje muitas escolas continuam botando na Sala de Leitura os professores que estão encostados, que é o readaptado (Professora Leila Menezes, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

É importante mencionar que, embora esse perfil não seja hoje tão divulgado ou levado a sério, como era desejado pela professora, esse mecanismo de entrevista permaneceu. Atualmente as professoras que desejam atuar em SL precisam ser indicadas pela escola, e na respectiva CRE passam por uma entrevista em que se busca avaliar se tem ou não perfil adequado. Percebo então que, ainda que tenha se modificado boa parte das ações utilizadas, existem rastros fortes que se mantêm, ainda que os professores que passam pelas entrevistas não saibam que essa foi uma prática implantada com o intuito de garantir a eficiência do CIEP e permanece hoje nas SL. Penso que essa manutenção tenha relação com a busca por um trabalho adequado com a leitura que não foi superada, ainda que este seja o sentimento de muitas das professoras que hoje atuam em SL. Devido às tantas dificuldades pelas quais passam e que mais para a frente discutirei, elas pensam que o desejo de um trabalho com leitura venha se perdendo ao longo da rede.

Segundo a professora Leila, o então chamado GT Sala de Leitura, que existia no órgão central e se preocupava em organizar e implantar as SL no município, desejava um profissional que fosse dinâmico, que conseguisse trabalhar com o livro, grande foco desses espaços, assim como também relacioná-lo com as diferentes linguagens que naquele momento já ganhavam força no cenário educacional. Dessa maneira, o professor deveria saber fazer uso do livro e do vídeo e, a partir deles, promover um debate, por exemplo. Para garantir, então, que o trabalho fosse desenvolvido dessa maneira, havia visitas do grupo de trabalho às escolas e às SL, a fim de organizar e verificar como as SL estavam ganhando vida nas escolas regulares. Para esse feito, existiam reuniões mensais com as professoras, que traziam os trabalhos que haviam dado certo ou não. Segundo a professora que me relatou, tratava-se de uma reunião bem dinâmica, cujo objetivo era fundamentar o trabalho que estava sendo desenvolvido.

A partir da análise que faço da história e do espaço da SL na escola, percebo e concordo com ela que esse perfil existiu e foi se modificando ao longo da história das SL, e é neste sentido, que retomo alguns documentos já discutidos no capítulo dois para embasar e tentar compreender o motivo dessa modificação.

As SL nasceram nas escolas regulares da rede para substituir as então existentes Salas de Multimeios; por esse motivo, seguiram por muito tempo sem professores reconhecidos para tal e sem um documento curricular oficial que as embasasse, pois, segundo a resolução

de implantação das Salas de Leitura (nº 12/90/E-DGE), elas herdaram o espaço, o acervo e os profissionais dessas salas.

Artigo 1º - As Salas de Leitura das unidades escolares de horário parcial da rede pública de ensino passam a integrar o campo de ação do professor encarregado escolar de Multimeios por também se configurarem como recursos dinamizadores do processo ensino-aprendizagem (Resolução nº 12/90/E-DGE).

A meu ver, esta é uma falha da SL que traz consequências sérias, pois se elas surgem sem um professor pensado para aquele espaço, a desvalorização do profissional se faz inevitável. Penso que um projeto que já nasce sem um professor, sem um profissional escolhido para tal espaço, traz implicações sérias sobre as configurações que esse espaço virá a tomar. O que percebo é que, ainda que existisse um perfil desejado, que fosse discutido em nível central e minimamente difundido nas seleções às quais os professores eram submetidos, ele não estava presente em documento, o que permitia que, naquele momento, além dos encarregados de Multimeios, os professores readaptados também cumprissem a função de professores de SL, visto que se encontravam normalmente nas bibliotecas existentes concomitantemente com as salas de Multimeios nas escolas regulares.

É a mesma discussão que a gente tem na alfabetização, né?! Você tem que estar na alfabetização porque você ama fazer aquilo, e não porque é a turma que sobra, e era o que acontecia com a Sala de Leitura: não dá certo? Põe lá! Precisou? Tira de lá! Nenhum projeto pode se construir dessa forma... (Professora Leila, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

A problemática em torno da constituição de um profissional adequado foi prejudicada pela resistência instaurada no momento de criação; um poder já instaurado na escola cria seus próprios mecanismos e estratégias de manutenção de sua construção, na manutenção de uma hegemonia já estabelecida. Tal hegemonia dificulta a criação de algo novo, como é o caso de um espaço para a leitura, até então vivenciado na escola como o lugar daqueles que não funcionam em sala de aula. A esse respeito, a professora Leila relata:

As escolas que tinham suas bibliotecas, primeiro, não eram dinamizadas, eram depósito de livros, por quê? Porque normalmente o professor “que não dava certo” em sala de aula era encostado na biblioteca. O readaptado, que já é readaptado porque tem problemas, vai para a biblioteca! Então, além de ser um depósito de livros, era um depósito de professores. Então houve muita resistência para nós mexermos nessa concepção. O professor da biblioteca tem que ser um dos mais dinâmicos, aquele que vai ousar, discutir com as crianças os temas, os livros. E, aí, mexer com essa estrutura, que já estava enraizada, foi muito difícil! (Professora Leila Menezes, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Segundo a Resolução nº 12/90/E-DGE, os então encarregados de Multimeios, responsáveis pelas bibliotecas, possuíam atribuições específicas como: participar da elaboração do planejamento da unidade escolar no seu campo específico de ação – Sala de Leitura; orientar professores e alunos na produção/utilização dos Multimeios como apoio ao processo educacional; participar das reuniões da unidade escolar, contribuindo para a integração Sala de aula/Sala de Leitura, tornando uma a extensão da outra; avaliar, sistematicamente, as atividades desenvolvidas na Sala de Leitura (...).

Após essa resolução, mais duas saíram no mesmo ano: a primeira (SME nº 400) dispõe quatro professores para a SL; a resolução seguinte (nº 447) dispõe de dois professores e um coordenador de SL, este também tem função de professor da sala, seu horário é dividido entre as duas funções. Vale destacar que essa função de coordenador foi extinta na resolução de 1996. Embora haja reconhecimento da necessidade de professores para esse espaço e de processos compromissados com a seleção deles, a meu ver suas atribuições continuam a ser as do encarregado de Multimeios, ou seja, apenas dinamizadores dos multimeios da escola, e não difusores da leitura.

Somente em 1992, com a Resolução nº 37/92/E-DGE, é que os professores regentes de Sala de Leitura passam a ser nomeados dessa forma. Com isso, a carga horária do professor de SL é prevista em lei:

Art. 1º - Os professores encarregados escolares de Multimeios em efetivo exercício de suas funções lotados nas unidades escolares com Salas de Leitura passarão a ser denominados professores regentes de Sala de Leitura.

§ 1º - Ficam excluídos os professores que não podem assumir regência de turma.

§ 2º - Caberá à direção da U.E a indicação do professor regente de Sala de Leitura (Resolução nº 37/92/E-DGE).

Nesse momento, o professor regente da SL é indicado pela direção da sua unidade escolar e passa por uma entrevista na CRE, que determina se ele possui o perfil adequado. Infelizmente não tive acesso a esse perfil da CRE.

A partir de então o professor de SL possui responsabilidades específicas de organização, dinamização e mediação na comunidade escolar para a composição desses acervos. Dessa maneira, o profissional passa a ser responsável pelo desenvolvimento de projetos voltados para a formação do leitor que incorporem o uso e a produção de diferentes mídias e suas respectivas linguagens (livro, revista, vídeo, jornal, rádio e internet, entre outras); para tanto, participa de cursos e capacitações oferecidas pela SME e pela Divisão de

Mídia e Educação, além de transmitir o que foi aprendido aos demais professores de sua escola.

A Resolução nº 534/1994 deixa claro que as SL devem funcionar com um professor PII (carga horária semanal de 22h30) ou um PI de Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira (carga horária de 16h por unidade escolar) e que as SL polo funcionarão com três professores regentes, PI ou PII. Embora até então haja resoluções que falam dos professores, as suas atribuições não são explicitadas, assim como eram para o professor encarregado de Multimeios. Somente em 1996, com a Resolução nº 560, é que são definidas as atribuições para os professores.

O que eu acho de interessante em relação a essa resolução é que você tem mais o foco de quem é esse formador. Qual é o perfil desse formador, do professor que está na Sala de Leitura, que está à frente chamando esse processo de formação. Não é um trabalho só meu, para formar leitores você tem que ter essa assessoria dentro da escola, uma mudança de postura diante dos livros. Mas tem essa preocupação de saber quem é essa pessoa que está à frente, quem é essa pessoa que vai ser o agente multiplicador (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Nessa resolução, encontramos a determinação de que as SL polo, a partir de então, passariam a funcionar com até cinco professores regentes, sendo professores PI ou PII; este último agora precisa cumprir dois turnos. O documento ainda apresenta o passo a passo da seleção do professor de Sala de Leitura, o perfil desejado e os caminhos que ele percorre até chegar a ser professor de tal espaço: o professor de Sala de Leitura precisa ser indicado pela escola, geralmente pela direção ou coordenação, passa por uma entrevista dentro da escola, outra na CRE e uma última entrevista na Divisão de Mídia e Educação da rede, para então haver “certeza” de que ele possui o perfil desejado.

Essa resolução, além de ser um documento de fato norteador, que define algumas funções que se encontravam *soltas*, torna-se fundamental também por ficar em vigor por mais de dez anos e por trazer, pela primeira vez na história documental das SL, as atribuições detalhadas de ambos os professores de tal espaço: professor de SL satélite e polo. Para o professor da SL satélite, o documento traz atribuições como:

- 1 - Conhecer, discutir e difundir os princípios político-pedagógicos da proposta Multieducação;
- 2 - Gerenciar os recursos educacionais de mídia, propiciando a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva;
- 3 – Organizar, junto com a equipe de direção, reuniões com o grupo de professores da escola, visando garantir a articulação do trabalho de Sala de Leitura com o planejamento pedagógico da Unidade Escolar;

4 - Incentivar a elaboração e o desenvolvimento de projetos que promovam a integração das diversas disciplinas e segmentos da escola, projetos próprios ou oriundos da Secretaria Municipal de Educação e/ou outras instituições.

Além dessas atribuições, a resolução ainda deixa clara a função bibliotecária de seus professores ao apresentar funções como: inventariar todo o material que chega às salas, registro e catalogação dos livros, organização do acervo e empréstimos. Para os professores de SL polo, o documento resolve, além de tudo que já foi mencionado, a função de irradiação de seu trabalho e acervo para as demais salas de sua CRE.

A SME dispõe que os professores de Sala de Leitura polo serão responsáveis pela implementação da proposta dos núcleos de Mídia e Educação nas trinta salas polo, devendo ter para isso conhecimento especializado em projetos de mídia educativos para o desenvolvimento pleno de suas atribuições; a complexidade dessa função, que abrange ações de multiplicação, atendimento às demais salas de leitura, organização e criação de estruturas para o desenvolvimento do trabalho, captação de esforços, estabelecendo uma rede de comunicação entre escola e comunidade e ainda o desenvolvimento de estratégias de marketing cultural (SME, Resolução nº 560/1996).

Isso significa que, a partir daquele momento, os professores de SL polo precisavam multiplicar com as escolas que compõem seu polo as reuniões de que participam com a equipe de Divisão de Mídia e Educação da SME/RJ, e necessitavam orientar a discussão, com os professores, sobre as práticas/dinâmicas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MultiRio. Esses professores passavam a ser fundamentais para o processo de fortalecimento das SL, pois ganharam força dentro da escola e na própria SME, visto que possuem contato direto com o órgão central; as professoras das demais salas veem nesses professores um canal direto com a secretaria. Esse canal direto é um braço importante da SME, o que tinha como objetivo facilitar e minimizar problemas, visto que agora as SL se sentem parte integrante de todo o processo, a meu ver outra estratégia encontrada pela SME para atingir esses profissionais e seus espaços. As SL polo passam a fazer reuniões semanais com suas satélites a fim de trocar experiências e unir força dentro da SL.

Nesse contexto temos a construção do GT Mídia da SME/RJ¹⁷, em que os professores são ouvidos e se sentem olhados, ainda que a visibilidade em nível de documento esteja restrita às resoluções. Tratava-se de um espaço de negociação, uma metodologia de trabalho

¹⁷ Destacavam-se como algumas das competências da Gerência de Mídia-Educação da SME/RJ: planejar e coordenar o processo de acesso de professores/as e alunos/as aos meios de comunicação e suas linguagens através dos Núcleos de Mídia-Educação, Salas de Leitura polo, Polos de Informática Educativa e Salas de Leitura das unidades escolares; propiciar condições de pesquisa de novas linguagens em Educação, em parceria especialmente com a MultiRio; implementação de projetos de informática educacional e políticas de capacitação para professores regentes dos Núcleos de Mídia-Educação e Salas de Leitura e ampliação do acervo de material para esses espaços.

utilizada com o objetivo de ser um espaço de estudo coletivo, planejamento e avaliação do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas SL. Era uma proposta parecida com a do extinto GT Sala de Leitura, já apresentada. Mais uma vez percebo rastros de uma política de instauração que permanece com o intuito de criar e manter uma nova estrutura para as SL. Tal grupo de trabalho reunia professores de Sala de Leitura, um representante de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e representantes da própria Gerência de Mídia da SME/RJ. De 2001 a 2008 ocorreram reuniões mensais que culminaram na publicação do fascículo *Sala de Leitura*, da Multieducação, em 2006.

O que aconteceu ao longo da gestão da Simone? Foram feitos GTs, grupos de professores, que estudavam a resolução, que viram como era na realidade, viram o que estava escrito e o que poderia mudar para melhorar... E era um amparo. Eu aqui, por exemplo, 'Rosângela, você pode ir à reunião?', 'Eu tenho como dizer não para você?', 'Não, tem tantas coisas, sei lá', eu falo na brincadeira, mas não tem como, porque querer eu não queria ir, não, porque é uma coisa que não é da minha área. Então muitas vezes a gente ia a muitas reuniões. Às vezes chegava, 'Tu trabalha aqui?' A gente tinha muitos cursos, ia a muitas reuniões, aí os cursos foram escasseando, diminuindo, as reuniões foram diminuindo. Teve uma antiga diretora aqui que chegava a fazer um extra aqui. Diminuíram da secretaria. (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

É interessante ressaltar que os professores que participavam do GT funcionavam como mediadores entre a SME/RJ e as escolas, numa perspectiva de fazer com que os docentes também integrassem o processo de produção das políticas que estavam sendo formuladas. Nesse contexto, após dez anos da resolução de 1996, chegou às SL o fascículo de atualização do documento curricular Multieducação, que, embora não traga detalhadamente características ou capacitações necessárias para o professor de SL, dá algumas dicas do que é esperado desse professor.

Mais do que submeter o aluno a uma lista interminável de *leituras recomendadas* para o ano letivo ou a outros *rituais de leitura*, obrigando-o a *tornar-se leitor*, a mediação do professor poderá favorecer o encontro dos alunos com diversos textos, de modo que possam, a partir desse exercício, selecionar o quê, como, por que e quando querem ler (SME, 2006, p. 13).

O fascículo traz ainda, com base em pesquisa, 14 aspectos que caracterizam o leitor competente. Vejo que tais aspectos servem também para os professores, pois o documento defende a todo o momento que para o professor estimular a promoção da leitura ele precisa ser um leitor; logo, as competências de um leitor são fundamentalmente as competências do professor de SL. Alguns dos aspectos são estes:

3 - Frequentar espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, seções especializadas em revistas, além dos citados anteriormente;

8 - Ser capaz de dialogar com novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação (SME, 2006, p. 15).

Em 2009, chegou às Salas de Leitura um documento interno que as organiza para uma nova gestão. A primeira orientação desse documento é estabelecer que as SL polo funcionem com no máximo três professores – e não mais com cinco, como havia sido determinado na resolução de 1996, o que acabou por acarretar, em 2010, um movimento silencioso de retirada dos professores de SL polo de suas salas, visto que eles começam a ser realocados em salas de aula ou em coordenação, fato justificado pela falta de professores que assombra a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Essa atitude causou muita insatisfação nos professores de SL, que protestaram, pela carta aqui já apresentada, contra o possível fim das salas. Em resposta a tal carta, chegou às Salas de Leitura uma nova resolução, a SME nº 1.072, de 31 de março de 2010, que determina que a SL pólo dever funcionar com somente um professor.

Eu presenciei de perto essa movimentação em torno do possível fim das SL polo, pois dei início às minhas entrevistas nas escolas em 2010 e escutei muitas professoras indignadas e angustiadas com o que estava acontecendo. Algumas delas saíram e não voltaram para as SL, pois sua retomada se deu em março, e muitas já haviam assumido turma ou até outros cargos dentro da escola, como coordenação, o que não permitia a volta à SL. Além das mudanças de locação de algumas professoras, o possível fim das SL polo paralisou as reuniões que as polos realizavam com as satélites e, com isso, o contato entre as professoras e delas com a SME.

Os centros de estudos com a polo acabaram. Nesse ano, quando terminaram as polos foi assim: a gente perdeu o chão, né?! Porque sem a polo, sem esse segundo turno, pronto, né, a Sala de Leitura acabou. Então a gente vai, estuda, estuda a parte de literatura e essa parte toda do currículo também, mas a gente (eu, pelo menos) já recebi pronto, mas agora a gente sempre faz avaliações, a gente avalia (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Esse “fim” das SL polo – a partir das leituras, das vivências e da interpretação que com este estudo venho construindo – mostra mais uma estratégia, agora não de uma secretaria, mas de uma gestão que se inicia e que precisa colocar as ações ao seu modo. Nesse sentido, tais mudanças interrompem os avanços que as SL estavam colecionando, pois é fundamental para o início de um projeto novo atingir os principais atores, neste caso os professores, mas para tanto eu preciso trazê-los para as apostas que eu farei e ter um projeto já

consolidado não necessariamente ajuda. Na minha leitura, existe a intenção de estagnar o que estava sendo feito para instaurar uma nova postura e, conseqüentemente, um novo projeto. Ao tentar acabar com a grande sala que era a SL polo, acaba-se também com o grande canal de comunicação entre SL e SME; dessa maneira, a gestão que se inicia desestabiliza todas as ações das SL e estas perdem força.

O projeto dessa gestão para a SME e todas as escolas da rede é Um Salto de Qualidade na Educação Carioca¹⁸; a partir dos baixos índices de rendimento que os alunos receberam ao realizar a Prova Brasil, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, são criados projetos a serem desenvolvidos nas escolas da rede buscando significativa modificação desses índices. Dentre uma série de pequenos subprojetos encontramos o Rio: uma Cidade de Leitores, um projeto que necessita totalmente da parceria com os trabalhos desenvolvidos nas SL, visto que possui como principal objetivo a promoção da leitura. Esse projeto tão inovador da secretaria encontrou nas escolas do Rio um trabalho já consolidado: as SL nas escolas da rede já haviam passado por reformulações e vinham de uma gestão consecutiva que permitiu o fortalecimento do que até então estava se entendendo por valorização de leitura. Com esse contexto, a medida encontrada pela gestão para fazer impactar foi estagnar aquilo que já vinha sendo feito para que o “novo” ganhasse a devida visibilidade.

Percebo que não só de novidades se faz um projeto político, mas é fundamental trazer consigo demandas que não necessariamente são as desejadas, mas que se fazem essenciais para adesão a esse novo projeto. Sendo assim, a decisão de trazer de volta as SL polo, o grande elo de comunicação das SL, foi mais que necessário, pois sem a ajuda das SL, ainda que estabelecidas em moldes não desejados pela nova gestão, seria muito mais complicada a consolidação do projeto Rio uma Cidade de Leitores.

Nesse contexto de construção de uma cidade leitora, é conferida ao professor de SL, além de todas as funções já apresentadas em 1996, a responsabilidade de fazer o reforço escolar para os alunos que, por algum motivo, não conseguem acompanhar suas turmas. Assim, acontece dentro das SL uma atividade que não tem muito a ver diretamente com a promoção da leitura, objetivo principal desses espaços desde sua criação. Agora o professor regente também precisa se desdobrar e dar conta de mais uma função que não necessariamente deveria ser sua responsabilidade. Esse reforço escolar está atrelado a projetos como Nenhuma Criança a Menos e Tecendo Saber, entre outros, que fazem parte do

¹⁸ Projeto integrado de intervenção para acabar com a aprovação automática e melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças do Rio de Janeiro.

Programa Reforço Escolar e que possuem como objetivo a melhoria do aprendizado, ajudando alunos e as escolas que apresentaram os mais baixos desempenhos nos resultados da Prova Rio/2009, aplicada nas turmas de 3º e 7º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Em sua maioria, esses programas de reforço usam o professor regente de SL e seu espaço para tal fim. Não tenho aqui a intenção de criticar tais projetos, acredito que toda ação e intenção de ajudar os alunos é válida, mas penso que tais medidas precisam ser mais bem pensadas e estruturadas, pois o trabalho de SL é tão importante quanto o desenvolvimento desses projetos, e fazer as duas atribuições ao mesmo tempo é algo impossível; sendo assim, o trabalho da SL acaba por ficar comprometido.

Na mencionada resolução de março de 2010, ainda encontramos – o que a meu ver acaba sendo mais grave do que a questão do próprio reforço – a orientação de que a Sala de Leitura precisa estar aberta, não necessitando mais de um professor para funcionar.

Art. 4º - As Salas de Leitura deverão permanecer abertas durante todo o horário de funcionamento da escola.

Estive presente em diferentes escolas e SL durante o ano de 2010 e considerei esse fato uma forma cruel de mostrar a não necessidade de um professor ou até mesmo de tal espaço. Penso que se trata de outro mecanismo de movimentação, de controle do que pode ou não ser feito em sala. Se a intenção fosse ficar aberta para melhor aproveitamento do espaço ou para de fato levar leitura para todos na escola, para aqueles que não passam pela SL, como é o caso da Educação Infantil, EJA ou para ser um espaço a ser explorado fora da grade, tudo bem, mas não foi bem isso que percebi em minhas observações. A esse respeito, uma professora relata, de forma muito angustiada e revoltada, sua insatisfação com essa falta de valorização que ronda o trabalho das SL do município do Rio nesse momento.

Tá cada vez mais confuso, porque agora a ordem é que a sala esteja aberta, independente do professor. O que também é uma complicação, né, porque nós temos acervos, a gente fala do próprio trabalho, né, a porta está aberta. Está aberta com quem? Quem é que vem? Vem fazer trabalho de leitura? Aí vem com o professor, quando vem com o professor da turma, ótimo! Aí vem, vem usar o espaço, vem pegar o livro, né, vem fazer trabalho. E quando só tá aberta porque deixaram aberta. Também tem outras complicações, entendeu?! Não é fácil, não! (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

3.2 Falta professor ou falta currículo?

Ao pesquisar as SL, ao conhecer esses espaços e suas professoras, deparei com algo que muito mexeu comigo e com o rumo da própria pesquisa: a falta de professores na rede.

Essa questão é muito maior e mais complexa do que eu seria capaz de dar conta, nem é a minha intenção tratá-la profundamente aqui, mas não posso ignorá-la. O que pretendo fazer então é falar sobre o que essa “falta de professor” ocasiona na SL e como ela reforça a interpretação de desvalorização do professor de SL trazida antes.

Estou na sala de leitura há quatro anos, mas nunca teve ano em que eu não substituísse professor. Todo ano, eu tenho tudo documentado, todo ano acontece a substituição de professores, então sempre fica um trabalho quebrado, a gente monta projeto, tem o projeto da escola, a gente monta o projeto da Sala de Leitura, vêm os projetos da secretaria, mas esses projetos ficam todos quebrados, na maior parte das vezes eu acabo fazendo projeto como agora, só com esta turma em que eu estou substituindo, desde 25 de fevereiro eu estou com a mesma turma (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Quando falta professor na escola, quem sai de sua função é o professor de SL; isso eu presenciei e escutei em todas as entrevistas que realizei. Ou seja, toda vez que é necessário, é o professor de SL quem fecha sua sala e deixa de lado a sua função para exercer algo que não é de sua responsabilidade inicial. Questiono: por que isso acontece? O que faz desse professor uma peça volante a ponto de assumir tudo e mais um pouco? A meu ver, embora se tenha determinada intenção ao falar de leitura, existe simultaneamente o desejo de controlar o que acontece nesses espaços; dessa maneira, a ação dada aos seus professores é uma ação controlada. Tirar ação das professoras de SL, a partir de trocas de turmas, ou controlar as significações que elas fazem em suas próprias salas de aula por vezes é desejado.

A leitura hoje é altamente presente no discurso supervalorizado: a leitura é a base para tudo, só que na prática não se garante isso, a Sala de Leitura é para isso. A garantia das várias possibilidades que a leitura te oferece. E aí, se o professor que está envolvido naquilo, ele não pode ter continuidade no trabalho, o trabalho não pode dar certo. E nós temos na rede municipal muitas salas muito bem estruturadas e falta profissional. Porque você chega na escola e cadê o profissional da sala de leitura? Está dando aula porque o professor faltou, está dando aula porque a professora está de licença, isso é muito complicado. Você não garante nenhuma continuidade no projeto. (Professora M, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Ao longo das entrevistas que realizei com professoras de SL satélite e polo havia uma pergunta-chave que fiz para todas: *por que é o professor de Sala de Leitura quem sai de sua sala?* É a partir das respostas para tal pergunta que desenvolvo esta parte do capítulo. Embora se tenha um perfil de leitor desejado, que está profundamente relacionado com o perfil do professor de SL, ele se apresenta na rede como um professor não necessário para o seu espaço, um professor *multiuso, mil e uma utilidades, coringa, volante*, para listar alguns dos

termos que escutei em minhas idas e entrevistas nas escolas. Esses termos são fruto da falta de professor na rede.

Para ser professora de SL, ela precisa antes ser PI ou PII, e não mais alguém readaptado, simplesmente. Ela agora é considerada professora regente, e essa regência acaba, muitas vezes, por justificar a saída de seu espaço.

Na verdade, o professor de Sala de Leitura é um professor regente, nós temos a regência, né, e a maioria dos professores de Sala de Leitura é PII. Se o aluno não tem aula, ainda assim conta como dia letivo, então ele não pode estar em casa, ele não pode nunca voltar pra casa, então tem que ser atendido. O que acontece? Vem a sala de leitura atender, com trabalho de leitura naquela turma, naquele dia. Mas infelizmente não é um dia só, porque geralmente quando a professora não está, né, para substituição, é porque está de licença médica, então geralmente aí se vão sete dias, dez (...) e eu acabo assumindo a turma de verdade. Isso é um complicador no nosso caso, nós somos duas, né (trata-se de uma SL polo), temos muita parceria nesse sentido, o que nos ajuda... Mas no caso das satélites, que é um elemento só, a sala fica praticamente fechada (Professora F, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Ai o aluno vai ficar sem aula. Mas você fica sem o seu trabalho. Aí você começa. Você interrompe pra ficar, aí a professora não volta, tira mais quinze, aí aqueles quinze dias já viram um mês. Aí pra você voltar ao trabalho já é outro projeto, já é outra culminância, já é outra coisa. E você nunca completa (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Nos depoimentos das professoras que foram entrevistadas havia sempre muita angústia e revolta pela saída de suas salas, pela interrupção de seus projetos; algumas falavam de não serem devidamente valorizadas em suas escolas, mas existia ao mesmo tempo consenso, conformismo em torno de serem professoras regentes, o que possibilitaria que elas assumissem turmas que não eram delas. Penso então que talvez o não perfil que questionei e trouxe no início deste capítulo favoreça muito para que essa situação aconteça. Muitas vezes a explicação “ser professor regente”, ou seja, um professor que pode assumir qualquer turma, descaracterize o espaço da SL, o que permite um controle das *não* ações de professor de SL.

Isso na verdade é um grande nó, né?! Esse é o grande nó das Salas de Leitura hoje, né!? Não é o trabalho e a cultura, não é você ter um elemento só. Na verdade não é esse o problema. O grande problema é você hoje, né, é ser elemento de Sala de Leitura é tapa buraco. Essa é a grande questão, porque você está sempre sendo requisitada pra cobrir a falta de um professor. Sempre! Sempre! E o pior é que investem em mim, a secretaria investe em mim, mas para quê? (Professora F, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Para tentar entender por que tal fato acontece com tanta frequência dentro das escolas, e trazendo muito do que observei lá, penso que o que fundamenta tal fato é a amplitude na concepção de leitura que o fascículo de atualização das Salas de Leitura divulga, o que resulta

numa ampla funcionalidade das salas e que acaba por projetar ampla funcionalidade do professor de SL. Tal amplitude permite uma flutuação do próprio espaço, flutuação esta muitas vezes desejada, pois possibilita que o espaço da SL se molde às necessidades da secretaria, da rede e da própria escola.

Logo que as SL nasceram, no CIEP, o que se esperava do programa era a valorização de uma leitura ampla, aberta e dinâmica; naquele momento a leitura não era somente suporte para realizar atividades escolares, era uma prioridade escolar. Esperava-se uma postura diferenciada de leitura e de seus professores, capacitados ou não, para além do serviço e do aprendizado da língua materna. Quando a leitura é pensada apenas para o desenvolvimento da língua materna, ela não se faz valorizada. Essa postura traz ainda um perfil de docente que também não é valorizado. Quando essa postura simplesmente funcional da leitura é superada, são construídos novos sentidos para a prática leitora na escola, assim como para a prática docente.

Ai você vai resolver isso como? Então o discurso é todo lindo. Onde aparece no fascículo da Multieducação sobre Sala de Leitura a questão de substituição do professor? Onde é? Não tem, e na prática a gente sabe que é o que acontece (Professora M, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

O fascículo da Sala de Leitura reconhece que as práticas leitoras desenvolvidas na escola são, em sua maioria, reflexo do que se espera da educação, da escola, da sociedade. Concordando com tal visão, assistimos à SL acompanhar os movimentos políticos e sociais que a escola vivencia. Sendo assim, a leitura nesse momento tem um sentido bem definido: “viagem pelo mundo encantado da fantasia”. É exatamente essa fidelidade entre o que acontece fora sendo reforçado dentro da escola que sinto ao analisar e escutar as professoras de Sala de Leitura.

Após esse início marcado por uma busca de consolidação das salas, seus professores vão se aperfeiçoando, vão se moldando e vão se criando do jeito que de fato é desejado. A própria SME/RJ traça um perfil para esse professor, a fim de tentar garantir que a proposta da SL seja realizada como se espera. E é mais ou menos o que acontece, pois os professores, além de passarem por entrevistas e seleções dentro do próprio órgão central, recebem cursos e capacitações, além de reuniões mensais com o então existente GT Sala de Leitura.

Acho que aí é política. Olha quanta coisa ela botou na resolução nova, cadê a estrutura, se a gente sabe que a maioria está em sala de aula? E não manda professor, “a prioridade é daquela escola ali, a prioridade é daquela outra”, qual é o motivo da prioridade é que a gente não sabe! Quando é que vai acabar isso? A falta de professor, quando? Eu não sei. “Está faltando professor, se vira!” Aí, o que o diretor

faz? Fecha a Sala de Leitura. Então a leitura só é importante para a mídia, para sair no jornal? Ou ela é importante? Aí vai o diretor que é engajado, que acha que realmente a Sala de Leitura é seu ponto, seu eixo, esse diz: “não, não vai fechar”. “Eu não, prefiro você, porque se faltar professor, você não sai da Sala de Leitura” (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Essa nova empreitada da leitura nas escolas da rede, divulgada pelo fascículo, apresenta uma leitura multimidiática. As SL passam a dar conta de projetos dos mais diversos, é um espaço que tem que dar conta de tudo: leitura, formação de leitor, TV, vídeo, rádio, projetos, reuniões e desenvolvimento midiático.

Então, assim, com essa questão você acaba desvalorizando o trabalho, porque você acaba tendo que dar conta de muita coisa. Aí a gente acaba se perdendo um pouco. Então eu, quando entrei, tinha essa visão de que ia dar conta de tudo. Hoje em dia eu amadureci, eu cresci. Então, mesmo que você não dê valor para o trabalho que eu estou fazendo, eu sei aonde eu quero chegar, eu sei qual é o produto que eu quero dos meus alunos da Sala de Leitura, eu sei que quando eu desenvolvo um jornal ele vem de uma leitura prévia, ele vem da valorização da leitura; acho que isso a Sala de Leitura não pode perder, porque o carro-chefe da sala de leitura são os livros, todo o resto são desdobramentos. (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Mais uma vez os professores contam com a atenção da SME/RJ, que continua a oferecer nesse momento cursos de capacitação voltados para as diferentes mídias, assim como também são recorrentes as reuniões entre as SL satélite e as polos e as polos com o GT Mídia e Educação. Aquilo que parece valorizar os professores, mostra ao mesmo tempo um forte interesse de fortalecimento de um discurso que se faz hegemônico, o discurso do NCBM. Digo hegemônico porque, embora estejamos falando de um currículo que esteve em vigor por mais de dez anos (1996-2008), essa manutenção foi fruto de atualizações e negociações que permitiram que tal currículo se mantivesse no poder por tanto tempo, ou seja, estamos falando de um poder que não é absoluto, mas sim conquistado continuamente.

Atualmente a SL se mostra mais centrada em um objetivo específico: aumentar os índices de alfabetização; para isso, mudam-se as práticas, as posturas e o trabalho da própria sala – o que pode ser visto refletido no reforço, na mudança de estrutura da sala e na intenção de um espaço aberto sem necessariamente ter um professor atuando ali. A meu ver, essas mudanças têm reflexo direto no que se espera de tais professores.

A direção acaba meio que deslocando o professor; por exemplo, quarta-feira eu não vou estar aqui, eu vou para uma reunião, e quem deveria estar lá é a coordenadora pedagógica, que não pode ir, a diretora não pode ir, sobrou para quem? Para a professora da Sala de Leitura. Tapa o buraco de quarta-feira. Isso acontece muito. Enquanto era curso, tudo bem, mas aí começou “falta professor, a Bonnie está de licença”, a professora Margarida está de licença, aí você tira o professor da Sala de Leitura... ‘Ele não tem turma’. Desde a época do Marcos Osório sempre... Então o

trabalho empaca. Todo o planejamento, e agora estou sozinha, não tem ninguém para fazer. (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Porque existe uma hierarquia: Primeiro é a Sala de Leitura, depois seria o adjunto que tem duas matrículas, o coordenador pedagógico não pode, porque o coordenador pedagógico não tem regência. E o da Sala de Leitura é regente. (...) É um acordo, um consenso. (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Enxergo, nesse movimento das SL, modificações e ampliações das atribuições que refletem movimentações políticas e a legitimação de discursos que transformam diretamente o funcionamento desses espaços. Desse modo, os discursos presentes em documentos primeiro são ampliados, a fim de falar a um número maior de demandas, da mesma forma que o trabalho dentro da escola também precisa abarcar esses inúmeros contextos dos quais a produção desse currículo pretende falar. É com essa perspectiva que olho para a ampliação de ação dos professores de SL, buscando o entendimento da construção de formações discursivas provisórias que refletem um perfil extremamente móvel e mutável do profissional que ali se faz presente – ou pelo menos deveria estar presente.

É a partir de lutas políticas que fazem parte da história das SL que vejo serem ampliados os seus sentidos, no momento em que incorporam e dialogam com demandas dentro de lutas hegemônicas contingenciais, visto que encaro a política como um movimento discursivo provisório. Penso que a opção por uma amplitude da Leitura permite mobilidade do espaço e de seus professores, ao mesmo tempo que se reflete diretamente na movimentação intensa do perfil e do trabalho do professor de SL.

Para entender esse movimento de documentos e de posturas tomadas pelos professores de SL, é preciso considerar que são formações discursivas provisórias, fruto de relações contingenciais entre diferentes discursos e demandas, que permitem de fato o diálogo e a negociação entre elas. Nessa perspectiva, as identidades são constituídas a partir de ordens discursivas em que seus sentidos são disputados e negociados continuamente. É exatamente assim que percebo a identidade do professor de Sala de Leitura se moldar, como resultado de *multileituras*, ou melhor, de *multiproduções* de sentido.

O possível acúmulo de sentidos que a concepção de leitura presente nas SL do município do Rio de Janeiro sofreu contribuiu muito para a multiplicidade de atribuições de seus professores, ao mesmo tempo que eles não parecem ser valorizados. Acredito que essa amplitude é mais uma das estratégias encontradas para controlar as ações dos professores desses espaços ou permitir não ações; uma vez que a leitura abarca tudo, todas as ações são permitidas nesse espaço, ao mesmo tempo que muitas vezes não há espaço para ações de valorização da leitura propriamente dita. Nesse sentido, a concepção de Leitura das SL

dialoga com diferentes demandas: antes um espaço dedicado prioritariamente à circulação de livros, passa a ser um espaço de múltiplas leituras, assim como um espaço voltado para fortalecer os alunos. A esse respeito, Fonseca (2004) possui percepções que partilho.

A entrada no campo mostrou que os sujeitos que utilizam as Salas de Leitura – os professores responsáveis por elas, os diretores, os coordenadores pedagógicos, a Divisão de Mídia e Educação e a MultiRio – possuem concepções diferentes desse programa, o que vem criando uma verdadeira crise de identidade (FONSECA, 2004, p. 61).

Analisando essa crise de identidade, penso que um *multi*professor para esse espaço é de fato o mais apropriado. Um *multi*professor com *multifunções* facilita, por exemplo, a sua retirada de sala, posto que tal saída acaba por ser justificada pela amplitude de ações entendidas como função da SL. Na tentativa de articular diferentes demandas, discursos e ações dentro de um mesmo espaço, as SL acabaram tendo esvaziamento de sua função de incentivo à leitura de textos literários; com isso, a meu ver, perderam o foco de seus professores, modificaram o perfil antes estipulado, pois eles ora se preocupam com as salas, ora se preocupam com espaços que não são de sua responsabilidade.

A partir das perspectivas apresentadas, eu poderia defender um fechamento, ainda que provisório, das intenções das SL, pois talvez um foco mais claro e direto do que se espera de tal espaço e de seus professores contribuísse para uma sala, um professor e ações quem fossem menos mutáveis. Mas, ainda que tal defesa seja muito tentadora, além de mais tranquila e mais fácil, não a farei; não é isso que defendo. Primeiro porque iria contra tudo que discuti até aqui; segundo, porque a minha intenção, a função de minha pesquisa é mostrar que essas amarras existem de fato; estratégias grandiosas que estão muito além de qualquer ação de um professor, seja ele de SL ou não, existem para controlar, para fortalecer, para estabelecer, para tentar hegemonizar uma visão, um discurso, uma postura – e isso claramente acontece com as SL. Poderia dizer que defendo não uma centralidade das ações, mas sim uma explicitação das funções.

Ao mesmo tempo que existem tentativas de fechamento, pequenas hegemonias de poder que constituem os documentos curriculares das SL e seus discursos, essas mesmas hegemonias são complicadas e contingenciais, não se fazem absolutas e não são imutáveis, e é aí que, mais uma vez, as professoras de SL ganham a vez. Apesar das tentativas de controles das significações que elas venham a exercer em suas salas, essas professoras, muitas vezes controladas, retiradas de seus espaços, angustiadas, cansadas, burlam esses controles, constituem as suas próprias hegemonias e produzem na ação o currículo da SL. É esta a

defesa que busco fazer nesta pesquisa: não a delimitação de um foco ou de uma ação que facilitaria muito todo o desenvolvimento dos projetos – e neste caso o projeto da SL –, mas admitir a existência de ações controladoras concomitantes com contra-ações de atores sociais outros que constituem um mesmo processo hegemônico. Essas contra-ações das professoras de SL, a produção de sentidos outros para os trabalhos desenvolvidos nas SL é o que trarei no próximo capítulo.

Ainda que exista um trabalho profundo de valorização da leitura, que de fato existe, pois o trabalho que essas SL fazem é primoroso, existe, constituinte ao próprio programa de SL, um desejo, uma intenção política que se modifica de acordo com os interesses que se encontram em disputa. Dessa forma, a fluidez dos sentidos para a SL se faz produtiva; uma vez que há um sentido amplo e uma ação ampla, mexer nos trabalhos e nos próprios professores de SL fica mais fácil e justificável. Acredito que o *multifoco* da SL prejudica o seu funcionamento, ao mesmo tempo que contribui para o controle desse espaço, tantas vezes entendido e percebido como um não espaço da escola, assim como de seus professores, que acabam por não serem reconhecidos ou valorizados como o desejado por eles mesmos, pois acabam sendo vistos como um “faz tudo” dentro da escola.

As Salas de Leitura receberam um grande impulso com a Resolução nº 560/96. A prioridade era a implantação das Salas de Leitura. Para tanto, investiu-se nos recursos técnicos necessários ao seu funcionamento e na capacitação dos professores regentes de Sala de Leitura. Mas ao longo do tempo as Salas de Leitura da SME/RJ vêm convivendo com momentos de avanço e momentos de retrocesso. Dependendo dos interesses e das necessidades da SME – políticos, pedagógicos, financeiros... (Professora R, trecho de entrevista realizada via e-mail).

3.3 Leitura e professor

A meu ver, a promoção da leitura dentro da SME/RJ é profundamente interligada com as movimentações políticas que constituem determinadas gestões e, conseqüentemente, os espaços que compõem a escola – e isso afeta diretamente a SL. Penso que, se há interesse em pesquisar a movimentação política da SME/RJ, esta não é possível sem levar em conta as SL; por isso, volto ao histórico desenvolvido no capítulo anterior, a fim evidenciar a relação intensa entre professor, leitura e a concepção do próprio espaço da SL.

No momento de criação das primeiras SL tínhamos Brizola no governo do Rio de Janeiro, que trazia Darcy Ribeiro como vice. Nesse momento a prefeitura era administrada por Jamil Haddad (que permaneceu por nove meses) e Marcello Alencar (que ficou o restante do mandato). Essa prefeitura, em profundo diálogo com o governo do estado, deu apoio à

construção dos CIEPs e, por conseguinte, das SL, que faziam parte do projeto. Há, portanto, a valorização desses espaços, principalmente devido ao apoio de Darcy Ribeiro.

O período de 1989 a 1993 na prefeitura do Rio de Janeiro teve a volta de Marcello Alencar no cargo principal, é exatamente esse o momento de implantação das SL nas escolas regulares do município; há nesse contexto um trabalho forte de preparação das escolas e dos professores para receber esse projeto, que já havia dado certo nos CIEPs. Podemos interpretar essa adequação de um projeto positivo em uma gestão que se inicia como uma estratégia de se manter politicamente forte. Em 1993 tivemos a entrada de Cesar Maia na prefeitura (até 1997), que trazia Regina de Assis como secretária. Esse momento foi muito significativo para as SL, principalmente em nível de documento curricular, pois a grande resolução das SL chegou às escolas em 1996, juntamente com o NCBM, que em sua versão primeira não menciona a SL, visto que ela estava de fato se configurando e ganhando força dentro da própria escola.

Essa não presença no currículo não é tão questionada pelas professoras de SL, pois elas também ganham um documento que as fundamentará por dez anos, a Resolução nº 560. É interessante trazer para esta discussão que, embora a SL não entre no documento curricular oficial da rede, ela é entendida como estratégia de fortalecimento desse documento curricular inovador criado pela rede, assim como a MultiRio, que nasce e desenvolve programas importantes que fortalecem o NCBM. Dessa maneira, as SL também são vistas como espaço de diálogo desse documento, uma maneira de capacitar os professores para esse currículo inovador que está chegando.

Era muita novidade, era desconhecido para o professor, entendeu? Então ele necessitava de uma formação mesmo, uma formação continuada. E quem ia dar conta disso? Era o coordenador pedagógico, pois jamais qualquer secretaria ou qualquer coordenadoria, qualquer CRE ia dar conta dessa formação, tudo direitinho, tinha que ser o coordenador pedagógico. Isso é... Nas primeiras orientações foi assim. A Sala de Leitura passa a ter papel importante nisso, né? Então você passa a ter o cargo de professor regente de sala de leitura, né, e ele passa a ser somente mais uma pessoa dentro da sala, da escola, que seria capaz de fazer essa articulação. Aí existe todo um investimento em formação desse professor, profissional de Sala de Leitura e no coordenador pedagógico, né, para que eles pudessem..., exatamente, voltando, ajudando, orientando, articulando com a proposta dentro da escola. O que acontece? Como eram mais de mil, na época eram 1.029, 1.032 escolas. (Professora M, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

A esse respeito, é interessante retomar mais uma vez a discussão sobre as funções dos professores de SL e principalmente o professor de SL polo, visto que este era o grande canal de comunicação entres as SL e destas com a SME. Dessa forma, se é intenção da SME e obrigação da SL preparar os professores para receber a Multieducação, essa função ganha

espaço com a Resolução nº 560: “Conhecer, discutir e difundir os princípios políticos pedagógicos da proposta da Multieducação” (Rio de Janeiro, 1996, p.3).

Percebo, a partir de tal trecho, que, além de capacitar os professores da rede para atuar com um documento curricular novo, existe também a intenção de garantir tal capacitação, visto que iriam gerenciar recursos de mídia educacionais, a fim de divulgar a MultiRio, que por sua vez estava atrelada ao NCBM. Penso então que a não entrada das SL no NCBM foi mais uma estratégia, pois, se é preciso um espaço na escola que capacite os professores para o uso de um novo documento e se a escolha para ser esse espaço de divulgação recai sobre a SL, pois é um espaço que dialoga com toda a escola e que não se encontra consolidado, como colocar esse mesmo espaço e seu trabalho alinhado com a leitura no documento? Sendo assim, não havia muita alternativa para que o espaço da SL se desenvolvesse de forma a estar valorizado em suas funções e objetivos específicos, uma vez que esse é um dos braços necessários para a movimentação de uma política maior.

O período inicial do governo de César Maia fortaleceu e estabeleceu alguns rumos para a própria SME: primeiramente, de consolidação daquilo que de novidade chegou às escolas da rede. A prefeitura de Luiz Paulo Conde (1997-2001) seguiu essa linha de continuidade do trabalho que havia sido iniciado na gestão anterior e, em 2001, com a volta de César Maia (2001-2009) à prefeitura do Rio, houve a retomada e o fortalecimento de propostas, como foi o caso das atualizações do NCBM, documentos menores que chegaram para rever algumas discussões e para trazer discussões que ainda não haviam sido lançadas, e assim a SL passa fazer parte das discussões do NCBM.

Esse período foi rico para as SL; foi o período em que tivemos a criação do GT Mídia, já mencionado, em que as professoras intensificaram seus diálogos internos e com a própria secretaria. Houve o aumento dos cursos de capacitação para os professores de SL, assim como seu diálogo com a MultiRio; as SL passaram a ser multiplicadoras da MultiRio e de seus produtos nas escolas.

A MultiRio tem por objetivo viabilizar um novo paradigma para as práticas pedagógicas da educação pública municipal do Rio de Janeiro, com o enfoque de educação cidadã inclusiva, tendo como eixo pedagógico a Multieducação. Percebemos as produções da empresa como “ajustes secundários” do contexto de produção de textos de políticas (FRANGELLA; BARREIROS, 2004 p. 5).

Os ajustes que as autoras discutem, ao meu olhar, são as estratégias que a MultiRio encontra a partir de seus produtos para relacionar os professores com a política curricular do município. Sendo a MultiRio um braço do NCBM e as SL um braço da SME, as SL e seus

professores passam a ser capacitados em cursos e produtos oferecidos pela MultiRio, a fim de dinamizar a linguagem midiática e fortalecer o currículo em vigor. Dessa maneira, as SL e as suas professoras passaram a ser difusoras de tais produtos, visando ao mesmo tempo a consolidação e a instauração de um currículo, posto que fala com todos da rede e obtém a instauração de uma postura midiática nas escolas, uma necessidade do nosso tempo. A esse respeito, Velloso (2011) diz que os produtos da MultiRio, ou seja, as propostas de uma secretaria não deixavam de chegar às escolas, pois possuíam o docente de SL como intermediário primordial.

Em 2009, houve o início de um momento novo na prefeitura no Rio: a entrada de Eduardo Paes (2010-2014), que caracterizou uma ruptura com a era César Maia e com grande parte de seus projetos; houve então a necessidade de trazer novidades para a prefeitura e, conseqüentemente, para as escolas; houve a chegada de muitos projetos, a criação de documentos curriculares novos, a suspensão do NCBM e mudanças significativas no trabalho das SL.

A meu ver, esse momento, ora de criação, ora de fortalecimento e continuidade, ora de mudanças possui implicações diretas para as propostas e vivências das SL; com essas mudanças, houve tentativas de hegemonizar o que seria a visão de leitura da SME/RJ. O discurso de valorização da leitura, a meu ver, se modifica de acordo com as demandas com quem dialoga em determinada gestão. Dessa maneira, há fechamentos hegemônicos, porém momentâneos, de uma determinada visão a ser disseminada na rede. Assim, tivemos um grande discurso para a promoção da leitura, ou pelo menos um discurso que uma força maior deseja que acreditemos que exista.

Embora haja maior fechamento em torno da valorização da leitura, da importância dela na escola – pois contra isso ninguém se posiciona –, existem estratégias ou fechamentos menores que direcionam tal valorização de outras maneiras. Nesse sentido, tento aqui analisar essas tentativas de fechamento, ou melhor, essas pequenas hegemonias de poder que existem e que conseqüentemente constituem os documentos curriculares das SL e principalmente as ações dos professores em tais espaços.

No período 2000-2008, as práticas leitoras estavam pautadas no desenvolvimento de projetos, ações e atividades de acordo com o PPP da escola, além das parcerias com as Salas de Leitura polo, as entidades culturais e a Mídia-Educação. A partir de 2009, a articulação entre a Mídia-Educação, as Salas de Leitura polo e as Salas de Leitura satélites foi sendo paulatinamente desfeita. A orientação prioritária passou a ser a promoção da leitura literária e o reforço escolar (Professora R, trecho de entrevista via e-mail).

3.4 Sala de Leitura: um não espaço dentro da escola

Quando trago essa percepção da SL como um não espaço dentro da escola, faço-o porque penso (e muitas vezes observei) que as SL são excluídas. Essa exclusão se dá porque fazem parte da escola, mas muitas vezes é como se estivessem de fora, pois a prioridade é outra, os interesses internos são outros e nem sempre contemplam a SL. Estas, embora façam parte do sistema escolar, são sobrecarregadas por um sistema (igualmente) hierárquico que segrega tal espaço. Parto então das dimensões já mencionadas, que reconheço como sendo as norteadoras do trabalho das SL para então questionar: seria a Sala de Leitura um *não espaço* dentro da escola? Além das questões já trazidas, como a amplitude da leitura, o perfil fragmentado do professor de SL, penso que a sua ausência na Multieducação, embora não seja o principal motivo, não pode ser ignorada e é a partir daí que inicio esta discussão. Penso ser este o pontapé inicial para a exclusão que a SL sofre dentro da escola: a falta de um documento curricular oficial que apresente para toda a rede o trabalho que é desenvolvido na SL, visto que o NCBM nasceu a fim de unificar as propostas pedagógicas de uma mesma rede, trazendo consequências sérias. Neste sentido, reconheço a necessidade de um documento curricular para esse espaço – não que engesse a SL, mas que oriente suas práticas em âmbito oficial. Acredito que o *multifoco* da SL e a falta de um documento curricular mais presente em tal espaço contribuiria muito para a exclusão que essas salas sofrem dentro da escola.

Ao longo do ano de 2010, conheci as três SL pólo e cinco SL satélites da 3ª CRE, e a partir das minhas visitas, entrevistas e observações em cada unidade escolar é que passei a me questionar sobre o lugar da SL na escola, o que a SL representa para a sua escola. A visão que possuo é de que, na maioria das escolas, pelo menos naquelas em que estive, a SL não parece fazer parte da estrutura da escola. Nesse sentido, o conceito de excluídos do interior de Bourdieu, apesar de não falar sobre espaços específicos da escola, auxilia a associar o espaço da SL e a exclusão que percebo sobre ela.

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas (BOURDIEU, 1999, p. 222).

O autor traz à tona a discussão de que não é suficiente a expansão dos sistemas escolares, pois tal expansão não garante a inclusão dos alunos; isso acontece, segundo ele, porque a escola realiza uma seleção em seu interior, o que acaba por gerar a exclusão de muitos

dos alunos que estão dentro da escola (é o que Bourdieu chama de “excluídos do interior”). Com sua mesma lógica, uso a ideia de excluído do interior não com os atores da escola, mas sim com os espaços da escola, ou melhor, com as SL. Faço essa análise porque penso que, embora a SL esteja na escola, na maioria das vezes ela funciona como se não fizesse parte. Para explicitar essa análise que faço das SL como espaços não pertencentes às escolas, descrevo brevemente três situações que presenciei em escolas onde estive em observação ou para realizar as entrevistas durante o ano de 2010.

O primeiro fato foi talvez o que mais *mexeu* comigo, pois aconteceu no contexto da primeira entrevista que realizei com as professoras regentes. O dia em que fui fazer a entrevista com a professora A foi um dia muito interessante pelos acontecimentos que o nortearam; outro fato ocorrido nesse mesmo dia será abordado no próximo capítulo. Como já mencionei, para realizar as entrevistas eu previamente tive conversas com as professoras; com isso, elas chegavam para a entrevista de outra forma, mais confortáveis, pois já me conheciam. A primeira vez que estive com a professora A foi em sua SL; ela estava lá com uma turma de 3º ano composta, em sua maioria, por alunos que ainda não sabiam ler e escrever. Essa professora, então, embora estivesse substituindo a professora daquela turma, buscava se manter na SL primeiramente para ajudar esses alunos no processo de alfabetização, mas fundamentalmente para marcar seu território. “Olha, não estou na SL, estou com turma, mas a SL existe! Eu ainda existo!”. Mas manter as aulas de uma turma de 3º ano na SL acarretava manter a sala sem funcionamento para o restante dos professores da escola.

No dia em que fui realizar a entrevista, que foi marcada para o horário da aula de Educação Física da turma, ela estava em sua sala de aula de costume, e não mais na SL. Perguntei o que havia acontecido, e a explicação que a professora A me deu foi que a direção optou por deixar a turma em sua sala para que os alunos não perdessem a referência de espaço deles, uma vez que existia a esperança da turma ter a sua professora de volta e da SL também ter sua professora de volta. Apesar de estar em sala de aula, a professora optou por realizar a entrevista na SL, então nos dirigimos para lá. No meio da entrevista, chegou uma professora com sua turma de Educação Infantil e entrou na SL; espantou-se por encontrar gente ali e disse: “Ué? Tem gente? eu ia passar vídeo!”. Na mesma hora, a professora A responde: “não, aqui é a SL e estou dando uma entrevista sobre o meu trabalho; fica na sala da frente!”. A sala da frente é um salão de vídeo, com arrumação semelhante a um auditório, com cadeiras mais confortáveis e apropriadas para o uso da televisão. A professora que trazia sua turma primeiro desabafou: “já fiz tudo o que tinha para fazer hoje, eu ia passar vídeo... O que vou fazer com

eles agora?” A professora A então volta a responder: “fica na sala da frente!” A professora com a turma então sai da sala de cara feia e diz: “mas eles estão acostumados a assistir aos filmes aqui...”.

Foi muito complicado voltar ao clima da entrevista, não pela interrupção que aconteceu, o que é comum quando as entrevistas acontecem no espaço escolar, mas porque foi extremamente difícil para mim e para a professora A digerir a frase: “Eles estão acostumados a assistir a vídeos aqui”. Eles deveriam estar acostumados a ver livros aqui, a fazer trabalhos aqui, a estabelecer relação com a leitura aqui, e não a ver filmes no fim do dia para cobrir o tempo que sobra. A professora¹⁹ A ficou muito constrangida e angustiada e relatou que, infelizmente, não são todos da escola que reconhecem e valorizam a SL, e isso contribui muito para o movimento constante de sua retirada.

Nesse contexto, além de perceber como muitas vezes a própria comunidade escolar contribui para a desvalorização que a SL sofre na escola, reconheço as estratégias que as professoras encontram para manter seus trabalhos apesar das dificuldades; essas estratégias são o foco do capítulo quatro, e a professora A voltará a compor minhas reflexões.

O segundo fato aconteceu na escola que me trouxe à pesquisa com SL. Essa escola possui uma SL polo, que por curiosidade fica no último andar da escola, num andar onde não havia nada além da SL e do laboratório de informática da escola, também administrado por essa professora. Ali, a exclusão da SL e de seus trabalhos era muito gritante; os projetos que aconteciam na SL ficavam ali, não havia contato e não havia interesse por parte da gestão em envolver a escola nos trabalhos da SL e vice-versa, e isso foi relatado em uma das entrevistas.

Aqui eu me sinto muito sozinha, você vê, esta sala de leitura tem um inconveniente de que eu venho reclamando desde o início: por que fica no último andar da escola? Eu já fiz hora extra em outra Sala de Leitura que era no mesmo andar do recreio, no mesmo andar do pátio, mesmo andar da sala de aula. O recreio é o momento em ela fica vazia, é o momento que os alunos têm para vir aqui, trocar, ler... Mas aqui não, ninguém sobe, tem vezes que eu nem sei o que está acontecendo lá embaixo, como tem vezes que não sabem o que eu estou fazendo aqui, tem professoras que, se eu seu não vou até sua sala contar o que fiz com sua turma, nem vejo. Eu também tenho muito serviço, mas é aquilo, eu me sinto como se fosse a ponta mais frágil da corda e não tenho com quem me comunicar e não tenho nada. (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Nessa escola eu senti muito fortemente essa exclusão, pois, embora houvesse um diálogo mínimo entre os projetos da escola, muito em função do PPP da escola, não acontecia um diálogo intenso entre escola e SL. Um exemplo dessa falta de comunicação foi o projeto

¹⁹ Tive a oportunidade de reencontrar essa professora num centro de estudo da SL em agosto, e esta ainda estava em sala de aula, substituindo outra. A entrevista ocorreu em abril.

sobre a África, realizado devido à Copa do Mundo de 2010, visto que tal tema mobilizava toda a escola. Mas ainda que o tema fosse o mesmo, os projetos não dialogavam entre si, as professoras não dialogavam com a SL, era muito estranho ver que os alunos faziam coisas na SL, trabalhos lindos, leituras interessantes que ficavam ali mesmo. Nessa escola, o diálogo entre gestão e SL era muito tenso, a professora dessa mesma escola dizia que a gestão não a apoiava muito, que era constantemente retirada da SL, e no momento de meu contato a professora estava sozinha na sua SL polo, devido ao movimento de retirada de professores de algumas SL, aqui já descrito.

A sala de leitura, nesse ponto, é parceira, ela é o ponto que detona uma série de projetos, mas depende muito do público, depende muito da direção, depende muito da dinâmica. Aí é a cabeça da direção, a gestão da escola é fundamental... Aí eu vou entrar em coelhos aqui da escola que eu não gostaria de comentar com você para não entrar. Porque depende muito de cada um. (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Vi acontecer o mesmo na SL satélite onde realizei minhas observações durante os anos de 2010 e 2011. Trata-se de uma SL bem equipada e organizada²⁰, que, por tradição, em todo final de ano promove um *show* de talentos na escola, quando os alunos vão até a SL, se inscrevem e ensaiam com a professora de SL o que vão apresentar. Nesse ano, devido a alguns imprevistos, junto com o *show* de talentos também aconteceram apresentações da Semana da Cultura, outro momento organizado pela SL, mas este em parceria com a professora de cada turma.

No dia da apresentação, tudo aconteceu dentro da normalidade, os alunos se apresentaram como desejado, mas ao final do *show* uma das professoras, que não teve seus alunos inscritos em nenhuma das apresentações, disse que não sabia o que estava acontecendo na escola e na SL naquele dia, que não sabia que a professora da SL estava ensaiando e que por isso seus alunos não se apresentaram. Eu, como observava as atividades da SL, vi os alunos ensaiarem durante duas semanas com a professora regente da SL, mas de fato tal prática não necessariamente tinha contato com as professoras regentes de cada turma; muitas professoras iam até a SL, conversavam com a professora regente, e outras não. Dois dias depois, retornei à escola, pois teria a festa de encerramento com uma apresentação de Natal ensaiada e organizada também pela SL (leitura e dramatização de uma história de Natal trabalhada na SL com a professora regente de SL). Mas, devido ao ocorrido, a professora regente da SL se recusou a participar da festa de encerramento. Era curioso, pois os alunos iam até à SL pedindo o CD, o

²⁰ Apresentarei esta SL no capítulo seguinte.

figurino e a professora respondia que não estava mais organizando a festa e que iria embora. Eu perguntei a ela se havia avisado às demais professoras de sua decisão; ela me respondeu dizendo que havia acontecido uma reunião no dia anterior em que ela expôs todo o seu descontentamento com o ocorrido, que ela havia trabalhado o ano todo e não acreditava ter escutado que uma professora não sabia o que estava acontecendo na SL.

A professora, muito angustiada, argumentou que não tinha como ir de sala em sala contar o que estava fazendo na SL, que as professoras das turmas precisavam ajudá-la, precisavam se interessar pelo que estava sendo feito na SL com seus alunos e, por esse motivo, ela não iria mais fazer a apresentação. Parecia que sua decisão também não havia sido entendida pela escola, pois durante todo o tempo em que eu estive lá conversando com a professora, neste dia, um aluno entrava em sua sala e solicitava algo para a festa. A professora olhou para mim e disse: “eu vou embora, não aguento mais, não quero me aborrecer mais... Quero só ver como vão se virar sem mim aqui, porque, como elas mesmas dizem, elas nem sabem o que acontece dentro da SL, quero ver então como vai ser a apresentação das crianças... Fico triste pelas crianças, pelo trabalho delas, pelo nosso trabalho, mas preciso me poupar...”. E assim fez, foi embora antes mesmo de a festa de encerramento começar; eu não consegui ficar na escola e saí logo depois.

Foi uma pena, pois, apesar de todo o esforço feito pela professora da SL e pela gestão, que apoiava todo o trabalho desenvolvido ali, a SL nem sempre consegue envolver todos da escola. Curioso é que presenciei na mesma escola, em 2011, uma professora entrar na sala e dizer: “senhora coordenadora, quando minha turma virá para cá? Meus alunos não vêm mais para a SL, senhora coordenadora...”.

Apesar de todo o trabalho que a SL se propõe a fazer, ela sozinha não é capaz de dar conta nem garantir o envolvimento de toda a escola. Essa SL voltará a ser discutida no próximo capítulo, em que buscarei relatar que, apesar do não comprometimento de um ou outro professor, ou da rede como um todo, é possível assistir à realização de um trabalho que de fato faz diferença em sua escola.

Acredito que essa valorização, considerada “torta”, da formação de leitores, expressão usada por muitas professoras de SL, é fruto da causa crucial da exclusão que as SL sofrem dentro da escola e dentro da rede, da *multifunção* de um espaço que é percebido como um grande articulador de posturas, ideologias e políticas dentro da SME/RJ. Hoje as SL da Rede Municipal do Rio possuem as mais diversas atribuições, o que é percebido pelos diferentes documentos e currículos que chegam e que são produzidos na e para a SL. Cada documento traz diferentes interesses, novos ou não, posturas e articulações políticas que produzem

sentidos para as práticas que acontecem ali. A entrada das múltiplas linguagens, juntamente com a leitura de mundo, fazem da SL um lugar onde há leitura de histórias, empréstimo de livros, incentivo ao uso de computadores, cineclube, teatro, jornal, TV, rádio, ensaio de festas, danças, *shows* de talentos, reforço escolar e assim por diante. Mas será que essa sala dá conta de tudo?

O que acontece é que a gente tem um país que não tem postura de formadores de leitores. Isso existe no papel. Por exemplo, na minha sala, se você me pegar lendo, vão dizer: “hum... não está fazendo nada hein!” Não vão me dizer: “nossa que legal você está lendo aquele livro para poder indicá-lo, para fazer com que a gente e os alunos tenham um melhor aproveitamento daquela história”. E ela mesma ao contar a história possa ter, entendeu, um, uma contação melhor, porque ela já leu a história previamente, para chamar atenção, não existe isso. Acho que tinha que ter uma senhora valorização da sala de leitura... Não é a valorização de chegar “ah, é importante”, é uma valorização mesmo! (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Depende muito de como você dá prioridade e valor, porque se você não dá valor a isso daqui... “Lá não faz nada!”, quantas vezes eu escutei isso? (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

As SL passam a ser excluídas dentro da sua própria escola ao englobar num mesmo espaço trabalhos diferenciados, projetos os mais diversos e atribuições inúmeras vindas de uma secretaria. A SL ganha diferentes focos, diferentes focos que são mais facilmente controlados e modificados por um poder central que não deixa muita escolha para aqueles que, dentro de suas SL, tentam dar sentido ao que fazem e ao que acreditam ser o importante ser feito dentro de uma SL. Nesse sentido, a percepção que tenho é que a SL acaba, muitas vezes, por ser não espaço da escola.

Porque a Sala de Leitura. Foi o que a gente sempre debateu. A gente trabalha com dois aspectos: o aspecto da promoção da leitura e da formação do leitor, porque é essa a dinâmica toda aqui e na sala de aula, mas tem o lado burocrático de sentar, catalogar e conferir, porque se sair alguma coisa do lugar a culpa é minha, a culpa é do professor de Sala de Leitura. Eu tenho que dar baixa. Então, assim, essa questão você acaba desvalorizando, porque você acaba tendo que dar conta de muita coisa... Aí a gente acaba se perdendo um pouco. (Professora F, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Ler o mundo e a palavra, muitos textos e muitas leituras. Então a gente pode tirar muita leitura, compreensão e análise, muito vídeo, computador, trabalhar, a gente trabalhava com isso, com jornal e com uma série de outras coisas. Por isso ela falava nas múltiplas mídias. Aí foram entrando os computadores e todos os professores foram capacitados para mexer. Mas a Sala de Leitura foi ficando cheia. (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Nesse contexto, durante as minhas leituras, durante os contatos com os tantos documentos que a SL possui, durante minhas idas às escolas, nas entrevistas, nas reuniões e

nas observações de atividades, por vezes me peguei pensando que se houvesse um foco mais centrado ou um documento curricular no qual tal trabalho se referenciasse mais fortemente, talvez essa amplitude de ações e discursos que existe na SL – e que muitas vezes permite que o trabalho feito ali se perca – fosse mais controlada. Os discursos difundidos pela SME permitem, a meu ver, que a SL seja um espaço esvaziado de sentido, um espaço que, ao abarcar tanta coisa, tantas atribuições, acaba por não atender a seu objetivo central: a promoção da leitura, já que o foco em tal fim se perde, ou pelo menos fica atrás de responsabilidades outras, como preparação para a realização de uma prova.

Ao mesmo tempo, reconheço que essa amplitude que por vezes é criticada pelas suas professoras e por mim durante a pesquisa é o que de fato mantém viva a SL, pois é essa multiplicidade que permite que os sentidos para esse espaço ganhem voz, disputem espaço e façam consolidar ali um trabalho sério. É essa mesma amplitude que tenta controlar, é a que deixa lacunas para que outras produções de sentidos também se coloquem, também apareçam e constituam o espaço da SL. Essas outras produções, com as mesmas SL trazidas aqui, serão abordadas no capítulo seguinte.

Nesse contexto, torna-se mais tranquilo, em nível de órgão central, modificar os projetos que tal espaço irá priorizar, assim como fica mais fácil também retirar professores de tal espaço, visto que a falta de um foco central, mascarada por um multifoco vendido e fortalecido pela própria secretaria, muitas vezes transmite a ideia de não haver um trabalho fortificado nas SL, pois nesse mesmo espaço se realizam tantos outros, o que tira a prioridade, a validade e a necessidade de realizar um trabalho unicamente de leitura nesse espaço. Penso que tal amplitude fortalece a retirada de professores e a ampliação de projetos que infelizmente não enriquecem a SL. Mas, fundamentalmente, é o que permite que tal espaço se reinvente continuamente e que se mantenha há vinte e seis anos como um projeto consolidado na rede.

Não quero defender uma essência do espaço, pois acredito que a dinamicidade que a proposta do CIEP desejava para a SL é mantida muito por essa prática múltipla, mas não podemos ignorar que tal multiplicidade traz complicações sérias. Uma SL ampla, múltipla é um mecanismo de controle que não pode ser menosprezado. É com essa perspectiva que olho para os documentos curriculares da SL, e nessa categoria considero o currículo da rede, assim como também resoluções, circulares, portarias e projetos que modificam as atuações da/na SL.

Com essa perspectiva, ao ler e analisar os documentos curriculares existentes para as SL, percebi tentativas de controle e limitação de foco, mas ao mesmo tempo percebo que tais

documentos deixam brechas, lacunas que constituem o próprio processo político e que, ainda que facilitem a entrada de outras prioridades vindas de um órgão maior, permitem também a produção de prioridades vindas daqueles que vivenciam esses mesmos documentos. Dessa maneira, tais lacunas ficam abertas para a resistência e para a produção de sentidos novos.

Ainda que se tenha a intenção de controle absoluto, pois tal intenção se faz presente em toda produção curricular e política, ela não consegue controlar as produções de sentidos que nascem a partir da leitura e das vivências das propostas. Não é possível prever e catalogar as ressignificações e as recontextualizações que os principais atores – que na minha leitura são os professores – fazem a partir dos currículos que lhes chegam. Sendo assim, embora haja a possibilidade de centralidade em virtude de um documento, este não é o meu foco, pois o que é importante ser dito e ser pensado é que, para além de condutas comandadas, as professoras da SL recontextualizam tais comandos e produzem currículos outros, e é esse currículo produzido continuamente, em diálogo e em resistência com um projeto maior, que permite que hoje as SL existam.

Além de propiciar o acesso a diversos materiais para leitura, as Salas de Leitura também são espaços de produção de diferentes textos. Livros, vídeos, jornais, rádios, sites e blogs são produzidos por professores e alunos, de modo que a apropriação crítica de diferentes modos de produção do discurso contribua para que os leitores se constituam também como autores, criando suas próprias histórias e ampliando suas possibilidades de expressão de ideias, sentimentos e desejos (Diretora de Mídia e Educação, depoimento em entrevista).

AQUI EU FAÇO O QUE DÁ...

Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (Lopes & Macedo, 2011, p. 42).

Durante toda a dissertação, busquei analisar as tentativas de controle de sentidos, as pequenas hegemonias que existem e que se constituem a partir dos documentos curriculares das SL. Ao longo dos capítulos, tive a intenção de problematizar os significados atribuídos às SL dentro e fora delas. Entendi tal atribuição como estratégias de controle (mudanças de concepção, trocas de funções, acúmulo de funções, falta de reconhecimento) sobre os sentidos que a leitura podia vir a tomar dentro da rede de ensino.

No presente capítulo quero trazer à tona, mais uma vez, as professoras regentes de SL para problematizar a forma como elas constroem suas práticas em um ambiente com os controles que vim destacando nos capítulos anteriores. Como as professoras agem nesse ambiente controlado? Como produzem seus currículos? Como entendem o currículo que recebem e que produzem? Busco, neste capítulo, evidenciar como os currículos são produzidos nas SL. Para tanto, olho e dialogo com experiências desenvolvidas nesses espaços que foram conhecidas durante a pesquisa de campo, mas trago especificamente as ações da professora E, que leciona na SL que observei durante quase dois anos. Ainda que eu não foque ações das outras SL das quais tomei conhecimento nas diversas entrevistas que realizei, elas estão presentes na forma como vejo o projeto das SL como um todo.

A intenção deste capítulo é evidenciar que embora haja tentativas de controles outros via projetos fruto de uma mudança no modelo da educação da SME/RJ deste momento, existe simultaneamente o desejo de manutenção de um projeto consolidado de SL, visto que tal estrutura conhecida da SL possui o envolvimento destas professoras, e é este envolvimento, esta idéia uma vez comprada que permite que tal sentido para a SL seja mantido a partir das impossibilidades e possibilidades que ainda se apresentam.

Para então discutir as possibilidades e impossibilidades da SL, não pretendo reeditar a dicotomia currículo escrito e currículo vivido. Diferentemente da classificação atribuída pelas docentes, que entendem o trabalho e as escolhas que fazem como algo oposto aos currículos “prontos e acabados” que a SME/RJ lhes envia ou práticas que não estão realizando o “currículo que chega”, penso o currículo de outra maneira. Ainda é presente na rede o discurso de que é o currículo que modela, e por modelar não deixa espaço para falar. Identifica-se, assim, o currículo como uma voz que narra o Outro, o lugar de circulação de

narrativas que possui socialização dirigida e controlada: ele nomeia, enquadra, regula e coordena (COSTA, 2003). Não há como negar que o currículo, dentro da escola, tem também essa função de controle. Mas, nesse espaço controlado, por vezes as ações dos sujeitos se dão em direções diversas daquelas esperadas.

Em todas as entrevistas realizadas com as professoras regentes de SL fiz a seguinte pergunta: *Quais são os documentos curriculares que norteiam o trabalho das Salas de Leitura?* E, na grande maioria das vezes, as respostas para essa pergunta faziam referência às resoluções, algumas ao fascículo de atualização do NCBM, mas grande parte das professoras relatava que na sua SL faziam aquilo que dava e que não ficavam presas aos documentos curriculares; estes eram apenas uma fundamentação, um norte para aquilo que de fato era considerado interessante e viável para suas SL. Esse argumento, repetido tantas vezes, era apresentado pelas professoras como algo ruim, como uma falta que possuíam, o que pode ser efeito do que julgavam correto dizer tendo em vista minha pergunta. Defendo que “fazer o que dá” numa sala de aula é produzir sentido a partir de seleções prévias, dentro de um contexto constituído por múltiplos textos, ou seja, é produzir currículo. Embora não percebam que em suas práticas possuem poder para produzir e transformar algo que por algum motivo não lhes é suficiente, essas professoras fazem uso desse poder e muitas vezes modificam e produzem atuações outras para a SL, produzem diferentes sentidos curriculares.

Essa produção curricular não esperada, não prevista e, em boa parte dos momentos, não reconhecida é que o chamamos de currículo como enunciação.

Como toda enunciação, o currículo reitera traços de sentidos supostamente partilhados, como ‘estratégia de representação da autoridade’ (p. 65), sem que seus sentidos sejam transparentes ou miméticos. É híbrido porque obrigado a negociar, de forma agonística e incompleta, seus sentidos com o outro. Hibridiza objetos impossíveis que criamos por intermédio de uma pretensa diferenciação. Conhecimentos acumulados, culturas vividas, expectativas de futuro – todos eles também híbridos em sua própria constituição – são nomeados como entidades controláveis (MACEDO, 2011, p. 11, citando Bhabha (2003)).

Pensando então a respeito da existência múltiplas significações e de múltiplos currículos para a SL, reconheço e defendo que as professoras, em suas práticas, produzem propostas curriculares. Na verdade, penso que todo ator envolvido com educação produz currículos ao ler, ao interpretar, ao ressignificar os sentidos que ali estão presentes. Produz política curricular. Não se trata apenas de um exercício que ocorre no contexto da prática, mas de uma ação que explicita a circularidade da política em diferentes esferas, o diálogo e o imbricamento entre os contextos de política, como lembra Ball (1992).

O contexto da prática, constituído pelas escolas e pelos sujeitos que nela participam de modo direto, também é um importante contexto de produção de políticas, embora muitas vezes seja visto como um espaço para implementação de políticas, via modelos prescritivos. Nele são reinterpretados e ressignificados textos que influenciam e definem políticas curriculares. Também nele são produzidos textos e discursos sobre o currículo e, muitas vezes, a produção desses textos e discursos é apropriada, via diferentes processos, por outros contextos de produção de política curricular (DIAS, 2009, p. 58-59).

Dessa maneira, ao perceber nas falas coletadas que a referência de currículo que essas professoras possuem de fato é uma referência a documento oficial, documento que vem “de cima” e não o que é produzido por elas e com elas, decidi colocar em evidência algumas produções curriculares que tive o prazer de presenciar durante esta pesquisa, pois, ainda que tal percepção de produção curricular não seja verbalizada pelas professoras, elas sabem que são fundamentais para o funcionamento das SL. Essas atuações produzem os currículos das SL.

Essa produção curricular chamou minha atenção durante a pesquisa e se tornou um dos focos desta dissertação: as estratégias encontradas por elas para dar vida às suas salas e que possibilitam a manutenção, a renovação e a criação de propostas para a SL. Penso que evidenciar essas produções curriculares é fruto dessa concepção de currículo como cultura que reconhece “o espaço da enunciação como cisão, o que articula a discussão da articulação da produção da cultura aos conceitos de diálogo e ressignificação/reapropriação/reconstrução de sentidos elaborados pelos sujeitos” (FRANGELLA, 2009, p. 184).

Embora existam posturas de atuação sendo difundidas em projetos e currículos para as SL vindos “de cima”, como é lido por essas professoras, elas mesmas fazem com tais condutas “aquilo que dá”; dessa maneira, produzem sentidos de acordo com as suas demandas e dão vida às suas SL. Sendo assim, mesmo que existam interesses outros para o espaço de SL, o grande motor desses espaços, que é a promoção de leitura, é garantido por essas professoras tão angustiadas, tão desacreditadas, tão desvalorizadas, mas também tão empoderadas, na medida em que mantêm a sua luta a favor da leitura.

4.1 Reproduzindo/vivenciando/produzindo um currículo...

A pesquisa de campo se deu em Salas de Leitura da 3ª CRE, por ser esta a responsável pela SL onde se desenvolveu o projeto *Juro que vi*, como explicitado no capítulo anterior. Nesta CRE, assim como nas demais, existem SL polo e SL satélite, mas optei por realizar minhas observações em uma escola que possuía uma SL satélite que “funcionasse”. Nesse sentido, a SL escolhida me chamou muito a atenção na entrevista por ter ali a coordenadora da

escola como professora regente e por ter nos projetos da escola a SL como o grande motor. Trago aqui, para dar continuidade a este capítulo, o resultado dessas observações no que diz respeito aos currículos produzidos na SL dessa escola; nesse sentido, vale ressaltar que retomarei não apenas a professora E, mas também as professoras A e R, mencionadas no capítulo anterior, para evidenciar que elas ressignificam as limitações curriculares e escolares e produzem, em seus trabalhos, sentidos para além dos já esperados.

A SL Y faz parte da escola Municipal X²¹, localizada na zona norte do município, e atende alunos do Ensino Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental de bairros como Rocha, Riachuelo, Engenho Novo e Méier. Tal SL se localiza no segundo andar da escola; é o primeiro andar com salas de aula, e está sempre com suas portas abertas. A circularidade de alunos e professores nesse espaço era significativa, primeiro pelo fato de a professora responsável pela SL ser também a coordenadora da escola, portanto, pessoa muito requisitada, mas principalmente por ser de fato uma SL inserida nas atividades da escola.

Trata-se de uma SL muito bem equipada e organizada de acordo com o trabalho que é desenvolvido ali. A preocupação com a organização do espaço demonstra a importância dada à sala na escola:

Olha, você tem que respeitar o espaço, e para você fazer com que esse espaço seja respeitado você tem que mostrar as mudanças. Tem que mostrar isso, senão não adianta nada. Então, eu cheguei na sala de leitura e falei: eu quero que mude! Eu botei as mãos, arregacei as mangas e comecei a mudar. O mobiliário era todo escurinho, baixinho, pretinho, e eu saí pintando tudo, pintando as cadeiras de azul e as estantes distribuí para quem queria estante e tinha professor que queria (...). Os armários não tinham que ser escuros, tinham que ser claros, iguaizinhos a esses que estão aí. A sala era toda escura. Tem que ser clara. Então pintamos aos pouquinhos e foi mudando. E ela, a M, que é a diretora, ela realmente compra a ideia de uma Sala de Leitura. Então isso é importante (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

A SL Y é uma SL muito viva, sempre muito cheia e com muitos projetos disputando espaço. Com o interesse da professora e da escola em valorizar a leitura, tive o prazer de assistir a muita coisa interessante. Ainda que por muitas vezes várias tarefas estivessem agendadas para a SL e sua professora enfrentasse os problemas de desvalorização já relatados, ali acontecia um trabalho sério e um currículo centrado na leitura. As estratégias encontradas por essa professora, assim como por muitas outras, mantiveram o projeto das SL.

Ainda que a inserção na grade horária não seja uma orientação nem uma prática defendida pelo projeto SL, a SL Y possui atividades previstas no currículo formal. Mesmo que a criação de momentos específicos, predeterminados para leitura não seja vista como a

²¹ Optei por manter o anonimato da escola e da SL.

melhor maneira para valorizá-la, esta SL encontrou nessa estratégia a solução para atender à demanda da escola e para se consolidar como um espaço produtivo dentro dela. Dessa maneira, a SL Y possui uma agenda com dias e horários destinados a cada turma ou a cada atividade.

Além das propostas de SL, funcionava no mesmo espaço o reforço escolar, como já foi apresentado em capítulos anteriores. Por isso, a grade se tornou fundamental para organizar os trabalhos e as prioridades daquele espaço. A SL Y já estava organizada quando chegou a “ordem” (usando os termos da sua professora regente) de que a SL seria o espaço destinado ao reforço do projeto Nenhum a Menos. Com isso, a professora precisou alterar seu horário para garantir a manutenção das atividades da SL, visto que três vezes na semana o espaço estava voltado para o reforço. Esse é apenas um dos exemplos de alterações da SL em virtude de demandas várias que se apresentam.

Além das atividades inseridas formalmente no currículo, a SL inclui outro conjunto de ações divulgadas na escola, que engloba empréstimo de livros, contato com as histórias da Sala de Leitura, trabalho com desenhos e outras linguagens e reuniões com os alunos do grêmio e ajudantes da sala; desse modo, a SL tenta garantir que a promoção da leitura seja uma prática de toda a escola, e não apenas da SL. Internamente, as atividades da SL Y, segundo seu projeto curricular (2009), são divididas em atividades de conhecimento e atividades de desdobramento. As atividades de conhecimento visam permitir que os alunos possam conhecer e ler o mundo onde vivem; nesse sentido, tais atividades consistem em se desdobrar e dialogar com os diversos materiais que compõem o acervo da SL, como: assistir a vídeos sobre assuntos variados, leitura de livros previamente escolhidos para enriquecer temas que surgem em sala e temas que contemplem os subprojetos da escola, desenvolvimento de atividades artísticas (desenho, resenha, redação, construção de uma história, construção de um livro, (re)leitura de uma história), valorização da liberdade de expressão, inclusive a corporal, com o uso música e dança, entre outros.

As atividades de desdobramento consistem na apresentação, divulgação e exposição dos trabalhos desenvolvidos na SL, com o intuito de formação de plateia e como desdobramento do PPP da escola. O desenvolvimento de tais atividades tenta garantir o grande objetivo da SL Y: permitir que todos os alunos tenham acesso e contato com a leitura, que todos tenham interesse pela leitura.

Ler, propiciar a leitura, permitir o encontro dinâmico livro-aluno é a meta da Sala de Leitura Y. Estar aberta às mudanças, querer conhecer, dividir conhecimentos. As Salas de Leitura são a melhor linguagem do processo educacional na sua

transformação de biblioteca em “livros pulsantes”. A Sala de leitura é o espaço para o trabalho que visa a formação de leitores (Projeto da SL Y, 2009, p. 4).

As estratégias das professoras de SL e, especificamente, da professora E para manter viva a SL e hegemonizar no cotidiano o que entendem ser a função desse espaço são colocadas em prática de formas diferentes. São maneiras encontradas pelas professoras para produzir em negociação com o que já vem produzido, criando seus próprios sentidos num espaço controlado. Chamo a atenção para o fato de que as próprias professoras muitas vezes não se percebem como produtoras desses currículos, cedendo ao discurso da imposição. É neste sentido que relato, a partir de agora, algumas vivências que observei na SL Y para exemplificar algumas dessas estratégias.

A primeira atividade que quero destacar é o festival anual de talentos (FESTA²²), festividade e projeto da escola que tem todo o seu desenvolvimento na SL e sua culminância com uma festa de fim de ano da escola, também organizada pela SL.

A gente tem um festival, que é o FESTA, que começou porque há uns anos atrás algumas crianças me procuravam e diziam: ‘eu não sou bom na aula, mas eu sou ótimo dançando’. Todos são bons nisso ou naquilo, então falei: vamos fazer um festival, e começamos a fazer um festival (...). O primeiro que nós tivemos foi quase uma mostra de talentos, cada um queria mostrar aquilo que gostaria de fazer e aquilo que fazia bem. Eles foram gostando e a gente foi moldando, a gente não tem um festival fechado, a gente tem um festival que mostra quem gosta de dançar, quem gosta de ler, quem gosta de escrever, quem gosta de cantar. Então essas crianças vão me procurando e a gente vai vendo, como trabalhar com jornal, como trabalhar com a dança, como trabalhar com leitura... (Professora E).

No FESTA há a inscrição de alunos interessados, sem obrigatoriedade de participação, sem restrição de idade ou de atividade. Os alunos que têm interesse de se apresentar para toda a escola durante a festividade vão à SL em dia e horários predeterminados, e apresentam sua proposta para a professora regente. A professora E assiste à apresentação, conversa com aluno sobre o que foi apresentado, se opõe, quando necessário, e, junto com o aluno, pensa e organiza a apresentação. No FESTA, assisti a declamação de poemas, apresentação de dança e de música e peças de teatro, entre outros.

Segundo a professora E, o FESTA traz uma das defesas que embasam a SL Y: a formação de plateia. Conforme o projeto da SL Y,

somente quem sabe ouvir, sabe falar em seu momento, fala com clareza e controle de voz, quem respeita seus limites, respeita os dos outros, desenvolve o respeito à

²² Nome fictício.

“coisa pública”, a atitude e o hábito de espectadores (Projeto da Sala de Leitura Y, 2009, p. 4).

Para a professora E, a formação de plateia significa saber se apresentar para o Outro, respeitar diferentes posturas (apresentações, interesses, culturas), aprender a apreciar aquilo que conhecemos e o que não conhecemos, além de estimular a criticidade. No próprio dia a dia da SL a formação de plateia era valorizada: quando havia contação de história, os alunos se organizavam para escutá-las, conhecê-las ou reconhecê-las, se posicionavam, conversavam sobre o que havia sido lido, respeitavam e também criticavam o que aprendiam. O FESTA desenvolvia esses mesmos princípios.

Tudo que se apresenta na escola é bom pra caramba, tudo que você apresenta para eles na escola sempre tem a preocupação do espetáculo, tem o artista que se apresenta e o artista que está na plateia. Quer dizer, os dois têm que dar o show, por isso tem que ter essa preocupação com a nossa plateia (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Após acordado o que seria apresentado e realizadas as inscrições, os alunos ensaiavam, junto com a professora, na SL, aquilo que apresentariam para toda a escola. O espaço virava um camarim, um palco, um local de troca contínua entre professora e alunos. Muitas vezes a professora regente da turma do aluno não sabia o que seria apresentado por ele, somente a professora de SL (e eu, por estar presente em alguns desses momentos). Assisti ao festival tanto em 2010 como em 2011, o que foi importante para entender as ideias que fundamentavam o trabalho daquela SL. A importância de respeitar a manifestação artística, o olhar e a escolha do outro era uma das bases da SL. O FESTA divulgava tais bases e criava uma concepção de leitura: “ler é a certeza de dia melhores, para sempre. Ensinar a ler é deixar que as crianças dancem as músicas que querem”, como disse a professora E em uma apresentação de seus alunos na Ciranda de Histórias.

O objetivo é mostrar que nem todo mundo é bom em tudo, mas pode ser ótimo em alguma coisa. Esse era o objetivo do teste: ‘eu não sou bom nisso, mas naquilo eu arraso!’. Aí tem um prêmio de participação que é para todos que participam, uma medalha de participação. Assim a gente retomou o objetivo, que é você dar visibilidade para o talento de cada um (...), poder respeitar a diferença. Porque a gente vive dizendo, ‘tem que respeitar a diferença, tem que respeitar a diferença!’ Isso na verdade não acontece muito, mas acontece quando ele vê, por exemplo, aquele garoto: ‘nossa, aquele garoto que eu acho que é ruim na leitura, ele arrebeta lendo, arrebeta na peça, dançando, entrevistando’. Então eles percebem isso e passam a respeitar... (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Assim, o FESTA, embora seja uma atividade não prevista nas propostas de SL, funciona na escola como uma das estratégias de viabilizar o currículo que envolve a SL. Um

trabalho fundamentado, que se mantém como atividade da escola, mas que está aberto ao novo, na medida em que é sempre negociado pelos sujeitos que o vivenciam.

Outra festividade interessante da escola que possui a SL Y como sua grande parceira é a Semana da Cultura. Esse evento visa discutir, problematizar e valorizar as diferenças culturais que o Brasil possui. Nesse sentido, a fim de dialogar com a multiplicidade cultural, a Semana da Cultura reúne inúmeras manifestações, que envolvem desde trabalhos feitos em sala de aula com as professoras regentes de cada turma e atividades que nascem na SL Y até apresentações que retratam a pluralidade cultural da escola X. Dessa maneira, são articulados diferentes linguagens e interesses com o intuito de divulgar as diferenças.

A Sala de Leitura está voltada prioritariamente para a formação de leitores, como há muito tempo já se faz na Unidade Escolar. O contato com diferentes tipos de textos também será uma preocupação, pois essa diversidade textual enriquece o trabalho a ser desenvolvido e propicia a leitura significativa (Projeto da SL Y, 2009, p. 2).

Este projeto de discussão cultural tem seu início no segundo semestre, muito em diálogo com manifestações do folclore, mas, diferentemente do que vimos em muitas escolas, a SL Y começa a trabalhar as manifestações folclóricas (lendas, brincadeiras, parlendas); esse trabalho não é finalizado em 22 de agosto (Dia do Folclore), mas permanece em desenvolvimento até o final do ano. Esse projeto acontece em parceria com as professoras regentes de cada turma e se consolida na SL. Presenciei atividades como leitura de lendas, leitura de diferentes versões para uma lenda, discussão e pesquisa sobre brincadeiras de roda feita em sala de aula, discussão de músicas infantis conhecidas e que se mantiveram ou se modificaram ao longo do tempo, entre outras.

Nos dois anos em que estive na escola X, essa festividade aconteceu em consonância com o FESTA. Mas, diferentemente do festival já descrito, na Semana da Cultura as apresentações são escolhidas pela própria professora E; sendo assim, no ano de 2010, a escolha foi falar da diversidade cultural por meio da música e da dança. Houve apresentações de *funk*, samba, forró e *hip hop*, além de trabalhos desenvolvidos tanto na SL como em sala de aula, todos em exposição no pátio na escola durante a Semana da Cultura e durante o FESTA.

Ainda em 2010, devido aos contratempos da própria escola e de questões que mexeram com aquele ano letivo (Copa do Mundo e surto de gripe suína), não houve trabalhos sobre o folclore divulgados na escola, pois, ainda que ele tivesse sido trabalhado exaustivamente na SL, não houve tempo para a ampliação do trabalho para toda a escola, somente as manifestações culturais de música e da dança, que dialogavam muito com as

apresentações do FESTA daquele ano foram apresentadas. Nesse ano, algumas apresentações dos alunos se incluíam nos dois projetos ao mesmo tempo, como foi o caso da classe especial da escola, que, ao som de uma música sobre futebol, trouxe seus alunos (com diferenças aparentes) com diferentes blusas de times cariocas, convidando todos da escola a fazer parte de uma torcida, a torcida da escola X, que reconhece e valoriza seus alunos para além das diferenças (culturais ou não).

Em 2011, os trabalhos foram expostos; estavam relacionados ao folclore: lendas brasileiras e contos tradicionais. Nesse sentido, havia a reescrita dessas histórias, ilustrações e apresentação de uma lenda. Mais uma vez, agora por decisão clara da professora E, a Semana da Cultura teve sua culminância em conjunto com o FESPA.

A Semana da Cultura, assim como quase todas as atividades dessa escola, tinha a base de seu trabalho na SL Y, pois este é objetivo de uma educação compromissada com o preparo de seus alunos para a vida, segundo a professora E. Nesse sentido, os alunos buscavam constantemente o espaço da SL e a professora E para pensar, trocar, se colocar, questionar e se preparar da melhor maneira possível (desde ensaio até compromisso com o que de fato iria acontecer – conhecimento, domínio do tema, pesquisa e envolvimento, acima de tudo) para se apresentarem na escola, para serem vistos e respeitados nessa escola. Reconhecer seus alunos como sujeitos em formação é sem dúvida um dos grandes objetivos dessa SL.

* Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura nos alunos, através de uma postura crítica em relação ao ato de ler;

* Desenvolver os alunos, em parceria com o professor de turma e coordenador, a leitura crítica e reflexiva não só dos livros, mas também do mundo (Projeto da SL Y, 2009, p. 1).

Um terceiro momento curricular observado que quero destacar, no mesmo sentido de entender como as professoras constroem o espaço da SL, é o projeto Jovens Leitores (E/SUBE/CED-Mídia). Tal projeto chegou às escolas da rede em 2011 e trouxe uma nova atribuição para as SL. Trata-se de um projeto que tenta, a meu ver, definir e controlar o trabalho a ser desenvolvido nas SL durante o ano de 2011. Criado pela Mídia e Educação da SME/RJ, o projeto, segundo a circular entregue na reunião de seu lançamento, tem como objetivos:

* Estimular a leitura literária entre os alunos do Ensino Fundamental, considerando obras recomendadas pelos professores para cada ano;

* Favorecer a produção textual dos alunos, a partir das leituras realizadas;

* Propiciar aos alunos a ampliação de seu repertório de leitura das obras existentes no acervo da Sala de Leitura, incentivando-os a buscar novas leituras dentro e fora da escola²³ (E/SUBE/CED-Mídia, 2011, p. 1).

A promoção da leitura defendida e difundida por esse projeto é diferente da que vinha acontecendo nas SL até então, visto que a leitura passa a ser uma leitura obrigatória para a realização de uma avaliação. Essa compreensão do projeto fica clara quando, na mesma circular, encontramos a seguinte orientação:

Inserida nesse projeto, a avaliação bimestral de leitura de livro, sob a forma de produção de texto, a ser realizada dentro do calendário das provas bimestrais, visa ao estímulo da leitura e ao aprimoramento da escrita, por meio da troca de impressões e opiniões sobre os livros lidos (E/SUBE/CED-Mídia, 2011, p. 1).

A proposta de produção de texto para cada bimestre, de acordo com cada ano de escolaridade, variava entre a redação de uma carta de recomendação do livro lido; um bilhete de convite à leitura do livro escolhido, descrição das características de um personagem específico, um desenho associado à história, uma redação criando um novo final para o livro e escolha de um dos livros lidos durante o ano e a escrita sobre a sua escolha. Depois de realizada a produção do texto, era necessário avaliar cada produção, de acordo com os aspectos já elencados pelo projeto:

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	
2	Coerência	
3	Coesão	
4	Adequação vocabular	
	Nota	

Além dessa tabela, o projeto disponibilizou para cada professor uma orientação de como deveriam ser desenvolvidas a avaliação, a correção e a pontuação das produções de texto de cada bimestre. Nesse sentido, o material divulgado trazia o desdobramento de cada um dos aspectos apresentados, todos vinculados a uma pontuação específica que poderia ser atribuída. Por exemplo: título do livro lido – um total de 2,5 pontos, que pode variar de acordo com a escrita correta ou não do mesmo, ou ainda a ilustração da história que poderia ser avaliada com a pontuação máxima de 2 pontos e que visava identificar se representava de fato a história lida ou não, e assim por diante. Essa perspectiva de leitura obrigatória e de uma

²³ Informações retiradas da circular que ganhei ao assistir à reunião de apresentação do projeto na 3ª CRE.

avaliação em função da leitura de determinado livro não é uma prática utilizada e defendida pelas SL, e dar início a esse projeto causou mal-estar nas SL em geral – e na SL observada não foi diferente.

Na proposta encaminhada pela SME, os alunos deveriam ir até a SL e selecionar uma determinada quantidade de livros para ler durante o bimestre, ao fim do qual deveriam escolher o livro para a realização da prova. Cada aluno deveria possuir uma pasta no computador da SL (quando esta possuísse computador) para poder então arquivar a “ficha do leitor”, contendo a sinopse da história, o autor, a editora, o estilo literário entre outras informações. A intenção era de que ao final do bimestre o aluno tivesse lido uma quantidade significativa de livros para compor sua ficha, visto que a proposta não era limitar a leitura dos alunos, mas sim que o aluno pudesse ter contato com a quantidade de livros necessária para encontrar aquele de seu interesse. Ainda que não houvesse limitação de quantidade de livros, existia limitação de tempo, uma vez que as avaliações deveriam ocorrer ao final de cada bimestre.

A prova produzida e enviada pela Mídia e Educação da SME/RJ compunha a nota de Língua Portuguesa e deveria ser corrigida pela professora de SL, no caso das escolas de 1º ao 5º ano; a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, a correção ficava a cargo do professor de Língua Portuguesa, com o auxílio da professora de SL. Escutei muitas professoras no Centro de Estudos das SL dizendo: “eu não faço mais nada, agora eu só empresto livro e preencho ficha”; “voltamos a ser vistas como bibliotecárias”; “eu não consigo fazer mais nada em minha sala, toda hora vem um aluno para pegar um livro emprestado, e eu preciso controlar esses livros que estão saindo e saber se estão voltando”. Ainda que se pense sobre os fatos positivos da difusão do empréstimo dos livros e da ampliação da frequência à SL, o projeto se constituiu em uma intervenção da SME que alterou o curso da ação do professor da SL, controlando e direcionando suas atividades para a função de empréstimo de livros.

Dentro desse contexto, presenciei a professora E reorganizar tal projeto a fim de contemplar a SME e o projeto da sua escola. Essa professora atendia alunos do 1º ao 5º ano; sendo assim, ela professora era a responsável pelo desenvolvimento do projeto e pela correção das provas. Optou, então, por criar conjuntos de livros a serem escolhidos pelos alunos em cada ano de escolaridade, considerando o nível de compreensão e leitura de cada uma das turmas e seus interesses. Cada aluno escolhia um único livro a ser lido; esse livro fazia parte da seleção prévia que a professora E já havia feito. Durante todo o bimestre, na sua SL não houve troca contínua de livros, como desejado pela SME, visto que a SL Y já possuía um

trabalho intenso e organizado de empréstimo de livros, com dias específicos e com a ajuda dos alunos monitores (ajudantes das SL daquele ano, escolhidos pela professora E após inscrições e entrevistas²⁴).

A professora em questão considerou que esse movimento de empréstimo contínuo de livros que sua SL já possuía podia passar a ficar atrelado, na interpretação dos seus alunos, a uma realização de prova. Nesse sentido, ela optou por mexer na proposta a fim de contemplar a SME e a ela mesma, uma vez que, no olhar da professora E, a realização a cada bimestre de provas relacionadas à leitura de um livro poderia ser uma atividade complexa e de cobrança para os seus alunos de 1º segmento, ainda pequenos. No projeto da SME, a proposta era de que o aluno escolhesse o livro foco da prova a partir do contato com um número maior de obras, por exemplo, trocando o livro escolhido a quantidade de vezes desejada; na SL Y, essa intenção foi adaptada de acordo com os interesses da professora e dos alunos.

Nessa SL o contato com diferentes livros foi mais curto, na medida em que a escolha do livro foi realizada no início do bimestre e limitada pela lista elaborada pela professora, que acompanhou o preenchimento das “fichas do leitor” no computador, como divulgado no projeto, a fim de perceber se os alunos haviam feito a leitura e se tinham compreensão daquilo que havia sido lido. Além da feitura das fichas, os alunos conversavam com a professora E, mostravam o que haviam escolhido, por que haviam escolhido e se haviam gostado de tal leitura. Com isso, a realização da prova bimestral foi um processo que os alunos encararam com mais naturalidade. Ainda que a leitura tenha sido obrigatória e atrelada à prova, a professora encontrou uma maneira de conduzir tal obrigatoriedade de modo a inseri-la no projeto da SL e da escola.

Esta e outras produções curriculares reforçam que

todo o trabalho “prático” que se faz em sala de aula revela e se alimenta de concepções teóricas de como pensamos como nossos alunos aprendem, de como cremos que lhe devemos ensinar, do que defendemos ser conhecimento, do que entendemos por escola, do que para nós significa currículo – para dizer apenas parte das implicações/imbricações teóricas que há no que muitos chamam de mera prática (BRAUN; MORAIS; OLIVEIRA & ALMEIDA, 2009, p. 81).

²⁴ Esses alunos, no início do ano, mostram seu interesse em ser ajudante da SL e se inscrevem num período determinado. Eles precisam estar no 5º ano, último ano de escolaridade da escola X, e ser um aluno compromissado com o trabalho que é desenvolvido com a SL, conhecido por toda a escola desde a Educação Infantil. É uma prática interessante, visto que os ajudantes estão sempre presentes na SL em horários diferentes e sempre de comum acordo com a professora regente de sua turma, para saber se a professora E precisa de alguma ajuda específica. Esses alunos possuem conhecimento da escola, das turmas, dos livros que foram ou não emprestados, além de possuir a responsabilidade de ajudar a organizar e divulgar os projetos da SL, como o FESTA, a Semana da Cultura, a eleição para o grêmio estudantil, entre outros.

O projeto Jovens Leitores traz uma dialética de avaliação relacionada com outra lógica educacional, visto que, a meu ver, trata-se de uma avaliação do desempenho e não mais da aprendizagem. Mas julgo fundamental ressaltar que com tal projeto em mãos, que traz uma concepção de leitura que é a antítese do que se acredita na SL, pois estamos falando de uma leitura para a realização de provas, penso que as professoras, estas curriculistas tão envolvidas com o projeto SL, tentam continuamente recuperar a SL, numa tentativa desesperada de salvar a ideia de SL comprada no surgimento do projeto. Estes sujeitos, estas professoras acreditam tanto no projeto SL que tentam continuamente vivenciar seus sentidos ainda que lhe faltem espaços.

Com essa vivência, podemos perceber ações que tentam controlar as significações das professoras de SL, da mesma forma que identificamos atuações fundamentais dessas professoras regentes em respeito ao trabalho que esse espaço desenvolve por tanto tempo, assim como respeito aos alunos que frequentam esse espaço e aos trabalhos que a leitura permite desenvolver. Para a professora E, não bastava vender a ideia de valorização de leitura, não bastava obrigar seus alunos a ler um livro para que estivessem aptos a realizar uma prova que comprovaria se a leitura havia sido feita; era mais importante uma significação do que de fato está se entendendo por leitura e, assim, instigar seus alunos a tal ato. Dessa maneira, assim como outras²⁵, essa professora modificou o projeto que chegou “pronto”, a fim de atingir seus alunos a partir daquilo que era considerado por ela mais significativo para eles.

“Fazer acontecer” parece ser o grande lema da SL que observei. Apesar das dificuldades, as SL em geral (e a observada é uma delas) se mantiveram como um projeto consolidado na rede municipal. Destaco agora um pouco mais do trabalho desenvolvido na SL que observei e que retrata como as professoras desse espaço negociam os sentidos da SL e da própria leitura. O trabalho com a leitura, o contato com os livros e com diferentes histórias é a grande motivação do projeto SL. Buscando então a leitura de mundo e a leitura da palavra, a SL em destaque possui uma atividade, intitulada Minissalão de Livro da Sala de Leitura Y, que acontece todo ano.

Essa atividade organizada pela SL transforma todo o espaço escolar: o pátio da escola fica arrumado e tomado por livros e trabalhos produzidos na SL, como histórias, livros, poemas e ilustrações, entre outros; os corredores e murais trazem convites ao trabalho que se apresenta. Com estantes abertas colocadas no pátio, em frente ao portão da escola, o Minissalão do Livro divulga o acervo da SL e valoriza a leitura. Esse acervo é dividido por

²⁵ Em um dos Centros de Estudos da SL que presenciei, escutei outras histórias de adaptação de tal projeto para a realidade de cada escola, de cada professora e de cada SL.

temas de acordo com o projeto da escola daquele ano e por interesses e atividades específicas. Dessa maneira, o Minissalão do Livro da SL Y é um belo convite ao mundo da leitura, pois ali se apresenta para toda a escola um pouco de tudo que se vive na SL.

É uma exposição mesmo dos livros que a gente está trabalhando, os livros descem. É como se fosse um Minissalão mesmo, tem a entrada, os ajudantes são recepcionistas, têm crachá, a gente prepara junto, na Sala de Leitura, um material para dar aos visitantes, que são os professores e suas turmas. Os monitores apresentam o salão aos visitantes, por exemplo, tem estante que tem livro sobre literatura indígena, tem o grupinho que vai explicar ali. Então a gente tenta caracterizar essa estante, faz um trabalhinho para mostrar que ali é literatura indígena, ou faz uma aldeia, depende do que é feito. Tem também uma estante para a produção deles, com o que eles produzem, tem estantes com os autores mais lidos (...). A gente precisa levar a informação até eles. Os alunos menores têm o que a gente chama de contadores de história, que ficam com a história antes, para poderem aproveitar melhor o texto e apresentar para eles, contar mesmo (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

O Minissalão do Livro é uma atividade que envolve todos da escola, sejam alunos ou não, e todos se comprometem a trabalhar em prol da valorização da leitura. A participação dos alunos é fundamental, não apenas com produções escritas expostas no salão, mas estou evidenciando a participação deles como sujeitos ativos de toda a atividade, como visitantes ou como ajudantes. Como visitantes, os alunos assumem o compromisso com o espaço do salão, o respeito com os trabalhos que estão expostos e o interesse pelas inúmeras leituras que se apresentam. Como ajudantes, os alunos se dividem em diferentes grupos de monitores, que precisam conhecer todo o funcionamento do salão para melhor apresentá-lo, seja como contador de história, que além de ter um interesse pela leitura, precisa respeitá-la e respeitar aqueles que ouvirão sua história, ou como guias, que orientam toda a visita e auxiliam na procura específica de um autor, de um livro ou de um gênero, por exemplo.

O Minissalão se apresenta, a meu ver, como o principal trabalho da SL Y, visto que nessa atividade percebemos todas as fundamentações dos trabalhos da SL expostos, negociados, colocados à mostra para toda a escola.

O trabalho da Sala de Leitura é uma conquista constante. As atividades de Sala de Leitura precisam ser consideradas pela qualidade de interferências que as mesmas exercem no coletivo da escola, pelo respeito que a comunidade tem às suas atividades e pelo conhecimento das mesmas. Há prazer em se trabalhar na Sala de Leitura, há a leitura prazerosa (Projeto da Sala de Leitura Y, 2009, p. 2).

Também assisti ao Minissalão em 2010 e em 2011. Em 2010 ele dividia espaço e dialogava com questões de meio ambiente e da Copa do Mundo, projetos que mobilizavam a escola naquele ano e que eram divulgados em todos os seus espaços. Toda a organização do

Minissalão dialogou com a campanha em respeito ao meio ambiente da escola, intensificando-a. Sendo assim, além das estantes com livros a serem apresentados, trabalhos que possuíam o tema do meio ambiente também compunham o espaço do Minissalão, assim como conduziam algumas das atividades previstas; nesse sentido, um vídeo sobre a importância do cuidado com o meio ambiente foi apresentado em um dos dias do Minissalão, e após a exibição ocorreram atividades de acordo com tal tema.

Como em 2010 tivemos a Copa do Mundo, o tema da cultura da África e da cultura em geral também ganhou espaço e visibilidade na escola X; sendo assim, além do meio ambiente, a cultura fundamentava o Minissalão. A professora E contou uma história, “Ângela é negra?” (história produzida pelos alunos de uma turma da escola X que problematizava as diferenças), que possuía um desdobramento central no Minissalão, uma vez que, após a contação dessa história, havia conversa sobre o respeito às diferenças e uma atividade que envolvia esse reconhecimento por meio de desenhos no final de toda a exposição, que trazia essa questão como o grande tema do salão. Toda a organização do salão possuía uma ordem e um sentido, os espaços eram pensados e articulados entre si: tapete de contação de histórias, livros expostos, trabalhos da SL divulgados, vídeos relacionados, atividade de acordo com a leitura que foi feita e avaliação do salão.

Toda essa movimentação, organizada de forma convidativa, contava com a participação dos alunos monitores, que divididos por cores, montavam grupos que seguiam ordens diferentes na visitação do salão. Enquanto o grupo verde estava conhecendo o acervo da SL, o grupo vermelho escutava a contação de história, o amarelo via a exposição dos trabalhos e assim por diante.

Em 2011, o tema do Minissalão do livro foi o mesmo tema do projeto da Sala de Leitura: “Todo mundo anda lendo, e você?”. Nesse salão encontramos uma presença ainda maior dos trabalhos produzidos na SL. Além dos trabalhos expostos, a contação de histórias era um dos ápices do salão nesse ano, visto que houve a contação e dramatização da história da Chapeuzinho Vermelho, com apresentação para os alunos da escola em horários diferentes. Tal dramatização foi fruto da releitura dessa história feita na SL; os alunos, após a leitura e a escuta dessa história tão conhecida, produziram a sua versão para ela, modificaram-na e apresentaram no salão. Foi muito interessante, pois todo o espetáculo tinha o envolvimento dos alunos, desde a criação do cenário, personagens e acessórios. A apresentação aconteceu para algumas turmas do Ensino Fundamental e para todas as turmas da Educação Infantil, que possui uma relação com a leitura ainda muito pautada na contação de histórias.

Percebo em ambos os salões as necessidades da escola, as necessidades da SL Y e as necessidades da SME/RJ dialogando, negociando, consolidando-se, disputando espaço no Minissalão, disputando espaço na escola. A atividade do Minissalão traz em si toda a fundamentação do projeto de SL e das intenções específicas da SL Y.

A Sala de Leitura busca a formação de leitores. A Sala de Leitura, assim como a educação, em geral, está comprometida com valores éticos, estéticos e culturais. Apesar de trabalhar com o tema formação de leitores há alguns anos, por ser a escola uma instituição “viva”, ou seja, que se renova constantemente, se justifica sempre o trabalho com o tema. O espaço do trabalho desenvolvido na Sala de Leitura é a formação de leitores, de cidadãos capazes de ultrapassar a leitura decodificada e torná-la funcional. O trabalho da sala de leitura precisa ser eficaz na obtenção do seu objetivo (Projeto da SL Y, 2009, p.3).

A SL Y deixou de contemplar os projetos da escola? Deixou de contemplar o trabalho da SL em si? De forma alguma; penso que esta SL, assim como tantas outras, ressignificou diferentes projetos, diferentes posturas a fim de contemplar os interesses da escola e a valorização da leitura. “O trabalho da sala de leitura precisa ser eficaz na obtenção do seu objetivo”, embora seja um discurso forte e pesado, este a meu ver é consolidado na escola, consolidado quando encontra em suas professoras a vontade de que “dê certo”, mas um “dê certo” que dialogue com as tantas demandas e os sujeitos que se fazem presentes nesse espaço e que desejam se fazer presentes nesse espaço. Nesse sentido, além das preocupações com o meio ambiente e cultura, presenciei ainda trabalhos sobre o respeito com o corpo e questões de higiene em diálogo com o Minissalão e com a visita que a escola recebeu da Secretaria Municipal de Saúde ou ainda desdobramentos do questionamento que a SL iniciou e se ampliou por toda a escola: “o que fazemos com o dinheiro público”, em que questões de respeito ao espaço da escola e com o município como um todo ganharam vez no FESTA.

Sendo assim, penso: essas preocupações estão postas nos documentos “oficiais” da SL? O projeto do Minissalão do livro ou FESTA aparecem no NCBM? A SME/RJ divulgou algum documento que propõe o diálogo entre SL e Semana da Cultura? Não encontramos tais propostas nos documentos de SL; o que encontramos foi uma proposta de promoção e valorização da leitura que precisa dialogar com diferentes linguagens, e ao meu ver e ao das professoras da SL, precisa dialogar com as diferentes demandas de cada escola, de cada projeto de formação. O objetivo maior de todas as SL com as quais tive contato e que constituíram esta escrita é a promoção da leitura, a valorização do ato de ler.

Segundo as professoras com as quais tive contato, o espaço da SL nasce da escola, com a escola e para a escola, sempre, o que significa que esse espaço não é mais um recurso pedagógico apenas. Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar a SL como instrumento

significativo na educação, instrumento fundamental para a formação do sujeito leitor, visto que as atividades desenvolvidas na SL se subdividem, segundo o projeto da SL Y, de forma contemplar a variedade contextual existente na escola (2009) e fora dela.

É tão bom, tão rico, é um trabalho diversificado, entendeu? No meu caso, as crianças, por serem menores, elas pedem muito, elas solicitam a participação comigo. E eu preciso fazer uma releitura da minha prática, entendeu? No início do ano, quando eu comecei e eu tinha reunião nas Salas de Leitura polo, eu chegava lá e uma professora falava: ‘eu vou largar isso!’ E a outra também. Aí você diz: não sou a única! Ou eu estou conseguindo fazer isso! Então o caminho é mais ou menos esse: alguém diz uma coisa que você já fez, você diz alguma coisa para ser feita. Esse é o caminho que eu estou vendo, aqui atrás já foi não sei quantas mil divisões para ver o que funciona, o que funciona para cada escola (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

Várias situações observadas e várias falas contribuíram para sustentar a problematização que faço a respeito das concepções verticalizadas de currículo, em que busco evidenciar a produção contínua de sentidos curriculares, um fluxo de produções que, ainda que se fixem momentaneamente, possuem falhas próprias do ato político, das relações humanas, do próprio ato da linguagem, que não permite que se diga exatamente o que se pensa nem ler e entender exatamente o que se escreve. Por parecer então problemático, pois de fato o é, pensar as fixações de sentido num currículo que defendo como enunciação, utilizo mais uma vez o auxílio da compreensão de uma signifixação, ou seja, uma fixação que, ao se colocar, ao se constituir, produz, significa, traz à tona sentidos outros, sentidos não presentes, não pensados e não previstos, o que torna essa fixação extremamente provisória e fluida. Trata-se de signifixações precárias que deixam lacunas, e estas constituem a produção curricular, possibilitam a construção curricular para além de uma previsão, pois, ainda que se tenha a intenção de atingir uma fixação absoluta, ela jamais é atingida.

O lugar da enunciação “atravessa a ponte”, é atravessado pela diferença das/nas fronteiras que cria um espaço de ambivalência dos significados, um terceiro espaço de enunciação que desafia a noção de identidade absoluta. Nele, “nem um nem outro” abre espaço para formulações híbridas produzidas no diálogo com as diferenças (FRANGELLA, 2009, p. 188).

O currículo é sempre um espaço contestado, disputado e negociado; sendo assim, é sempre um espaço híbrido de intenções, valores, posturas, escolhas, conteúdos e sujeitos. É pensando então sobre essas construções curriculares contínuas da escola que identifico que, além das atividades previstas para serem organizadas pela SL Y, esta foi fundamental para organizar e “fazer acontecer” outros projetos e festividades da escola X, como o Dia das

Mães, festa junina, eleição do grêmio estudantil, Dia dos Pais, comemoração de fim de ano, campanha contra a dengue e outros.

Reconheço que a SL Y nessa escola tem papel primordial, mas percebo também que ela se destaca e é valorizada devido ao fato de ter sua professora regente como coordenadora da escola. De fato, tal relação contribuiu muito para que nessa escola a SL seja um projeto consolidado e um espaço de respeito, mas fundamentalmente tal SL é essencial para essa escola pelo trabalho e comprometimento que assumiu como espaço de formação para além da promoção da leitura. Ainda que tal espaço sofra inúmeras desvalorizações e mudanças significativas de ações, as escolas e suas professoras, a partir de um trabalho de empenho com o ato de ler, mantêm a SL como um espaço e projeto fundamental para as escolas da rede municipal.

Com essa perspectiva, julgo interessante mencionar que presenciei algumas vezes, nos encontros e centros de estudo das SL, as suas professoras profundamente desmotivadas a continuar nesse espaço, pois o discurso presente era: “aqui trabalhamos, mas não somos valorizadas”. Mas, ainda que tal desmotivação as conduzisse, a vontade de fazer acontecer permitiu que a SL continuasse a ser um projeto reconhecido na rede. A esse respeito, trago brevemente o envolvimento com tal trabalho que presenciei ao assistir à Maratona de Histórias, atividade de apresentação do trabalho desenvolvido em cada SL, reunidas por CRE. Cada CRE possui um local específico, agendado e organizado pela SME/RJ para a realização da Maratona, que conta com a presença de um representante da própria SME/RJ.

O ano de 2010 tinha como característica a desmotivação e o descrédito na SL, visto que foi um ano confuso devido à consolidação da nova gestão e à retirada e volta das SL polo (como visto no capítulo dois). Por isso, escutei algumas vezes nos centros de estudo em que estive presente, relatos que por vezes buscavam a não apresentação das SL da 3ª CRE na Maratona de Histórias, num ato em protesto pelo desrespeito que as SL e suas professoras haviam sofrido naquele ano. Mas, em meio a essas angústias e movimentos de gestão que mexiam na SL e na própria organização da Maratona (a 3ª CRE, por exemplo, teve seu espaço e o dia da apresentação trocados algumas vezes), assisti a um dia de apresentações recheado de história, incentivo, vontade, alunos e professores extremante envolvidos com a leitura. Toda essa movimentação e organização do que foi apresentado ficou a cargo da professora R, por ser a professora da SL polo e por ter assumido a responsabilidade de *fazer acontecer*.

Com atividades de leitura livre, contação de história (com participação de mãe de aluno), teatro, poesia, jogos, dança e música, a maratona de histórias da 3ª CRE foi, a meu ver, uma manifestação de repúdio à desvalorização da SL às avessas, pois, além das

apresentações que envolveram diferentes manifestações artísticas e linguagens para divulgar a leitura, cada SL trouxe os trabalhos de suas escolas, dos alunos que não estavam ali se apresentando. Encontramos assim, no espaço escolhido para aquela festividade (a quadra de um clube), baú de histórias, cartazes, livros, produções textuais, fotos, tapetes de histórias, colcha de retalhos e outros trabalhos que marcavam o espaço da SL em cada uma das escolas da 3ª CRE. Aquele dia tão proveitoso reforçou a importância do espaço da SL para as suas escolas, mostrando que é ela o local “onde pulsa o mundo”, como bem definiu umas das professoras que se apresentou, ainda que esse mundo não seja valorizado como se deseja.

Para finalizar a discussão que propus fazer neste capítulo, relato uma atividade que não presenciei na SL Y, mas que retrata de forma simples e consistente o trabalho que se pretende desenvolver na SL. A professora A, apesar de angustiada quando me concedeu a entrevista, pois, segundo ela, a escola em que se encontrava não reconhecia ou valorizava o trabalho da SL, também fez diferença na sua escola.

Ela professora colocou na entrada da sua escola, ao lado da coordenação, um carrinho de supermercado com livros do acervo da SL, e todos da escola podiam pegar – e de fato pegavam – livros emprestados, assumindo o compromisso de devolvê-los. Trata-se de um trabalho de empréstimo de livros sem muito controle e anotação, como é o recomendado para o bom funcionamento da SL, mas que permite que as pessoas daquela escola continuem lendo. Assim, a professora vai trocando os livros e mantendo viva a função primordial da SL – o incentivo ao ato de ler. Essa professora não conseguia garantir o empréstimo de livros na sua SL, pois estava constantemente substituindo algum professor faltoso da escola (fato já discutido no capítulo anterior), o que modifica profundamente os trabalhos que são desenvolvidos ali. Em virtude de tal circunstância, a professora A se sentia profundamente incomodada por não poder garantir o que para ela e para a SL é considerado primordial. Ela repensa os projetos e as orientações que fundamentam a SL para, mais uma vez, *fazer acontecer* um trabalho com leitura – ainda que mínimo – extremamente significativo. Em meio a um não espaço, a professora A encontrou formas de se afirmar na escola e manter a SL funcionando, ainda que de portas fechadas.

E mesmo assim, com tudo sendo contra, você vê as sementes plantadas. Em dia de empréstimos aqui, eu já cheguei a emprestar 150, 160 livros em um dia; o empréstimo acontecia toda a semana, a média ficava em torno de 140, 150 livros por semana. Porque, com o número elevado de empréstimos, você vê que os alunos leem. Quando você vê os alunos do 5º ano pedindo pra você, quando sabem que tem Salão do Livro, que tem Bienal, eles pedem: ‘Tia, você compra isso, você compra, Tia, compra Harry Potter, compra Talita Rebouças, Menino Maluquinho.’ É muito bom (Professora A, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

4.2 Consolidando um espaço

Ao relatar esses fatos, tive a intenção de evidenciar as produções curriculares que ocorrem na escola, nas salas de aula e, no caso deste estudo, nas SL, visto que por tantas vezes tais produções não são percebidas e valorizadas pelos seus próprios atores – os docentes. Adaptações curriculares não são necessariamente algo novo, mas seu reconhecimento como produção política e curricular é que permite elaborar problematizações e reflexões sobre a superação de um currículo muitas vezes entendido de forma dicotômica ou hierárquica. Considerar toda produção de sentidos para além do que estava proposto é perceber que toda e qualquer produção curricular não se finaliza em si mesma e não pode ser entendida e interpretada de forma isolada.

Nesse sentido, toda relação hegemônica é, ao mesmo tempo, universal, contingente e reversível. O projeto democrático passa a ser, então, visto como uma negociação, uma relação de hegemonia que impede sua total realização. Cada posição assumida pelos sujeitos é um processo de tradução e de transferência de sentido que se dá num espaço-tempo presente, disjuntivo, multifacetado e ambivalente. Ou, como diz Hall (2003), a ação pós-colonial se centra na ‘negociação na prática’ (p. 87), sempre agonística. (MACEDO, 2006, p. 13).

Para a professora E não bastava vender uma ideia de valorização de leitura, não bastava obrigar seus alunos a ler um livro; era mais importante uma significação do que de fato está se entendendo por leitura e, assim, instigar seus alunos a tal ato. Da mesma maneira, a professora A continua a exercer seu papel de difusora da leitura, ainda que sua escola não garanta tal posição, pois continuamente a retira de sala. Ambas as professoras, assim como outras, modificam projetos que chegam “prontos” e os significam à sua maneira, produzindo assim os seus projetos de acordo com suas crenças sobre o que é ensinar e aprender.

Penso que todas as professoras com quem estive durante minha pesquisa e todas as outras que constituem o projeto SL pensam, repensam, produzem e reproduzem diferentes concepções curriculares. O que acredito mais válido é a percepção de que considerar um documento como referência, como um norte – entendimento interpretado de forma negativa por muitas dessas professoras – é, a meu ver, a interpretação mais adequada dos documentos curriculares, pois possibilita evidenciar que eles deixam brechas na sua própria constituição, na construção de um projeto, programa ou atividade, ainda que tentem controlar minimamente as ações que estão por vir. Eles precisam deixar brechas para que possamos refletir sobre o que fazer e o que significa esse fazer em cada sala de aula, reconhecendo que as propostas curriculares são de fato apenas um norte. Acredito que tais lacunas constituem o próprio processo político, na medida em que facilitam a entrada de outras prioridades vindas de um

órgão maior e prioridades vindas daqueles que vivenciam tais documentos. Assim, tais lacunas se encontram abertas para a resistência, para a produção de sentidos novos e para a produção curricular.

Em relação à escola, não sei se em relação à formação de leitores ou em relação à pessoa, há uma valorização do profissional, então eu hoje sou mais valorizada do que eu era quando eu entrei, existe isso, porque as pessoas veem sua proposta de trabalho, veem sua seriedade ou não, e isso faz com que você seja visto de outro jeito, depende da sua postura como profissional (...). Eu sei aonde quero chegar, eu tenho meus objetivos, eu tenho minhas metas, eu vou em busca, eu busquei isso quando eu mudei a cara da sala, eu busquei isso quando fiz com que as crianças fizessem a leitura aqui, eu busco isso quando tento me apropriar do acervo que existe, então eu acho que isso é importante. Quando eu fui lá no Jardim do Méier, no Salão do Livro, acho que ali mostra que tem uma postura de trabalho: é a questão da formação de leitores! (Professora E, depoimento concedido em entrevista semiestruturada.

Embasada pelas escolhas teóricas que fiz nesta pesquisa, penso que todo planejamento curricular é arbitrário, falho em si mesmo, visto que é produzido em meio a inúmeras relações de poder, e essa incompletude própria de todo planejamento, de todo currículo é o que possibilita o *desplanejamento*. “Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 69). Ainda que se tenha a intenção de controle, não é possível prever e catalogar as ressignificações e as recontextualizações que as professoras fazem a partir dos currículos que lhes chegam. Sendo assim, é importante ser dito e ser pensado que, para além de condutas comandadas, as professoras da SL recontextualizam tais comandos e produzem currículos outros, e esse currículo é produzido continuamente, em diálogo com um projeto maior, que permite que hoje as SL existam e sejam – apesar das dificuldades relacionadas pelos atores desse processo – um programa de promoção de leitura consolidado na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

A intenção deste capítulo e da dissertação como um todo foi problematizar a existência de controles de significação e condução de um trabalho. Desta maneira, busquei chamar atenção para manutenção da SL via sujeitos produtores de política e currículo que negociam sentidos e disputam espaço. Apesar de todas estas tentativas que ao longo da pesquisa evidenciei, os sujeitos envolvidos em tal projeto tentam recuperar e manter a SL. Reconheço assim a existência da tentativa de modificação profunda no sentido da SL, ou seja, uma drástica ruptura no que vinha sendo vivenciado por estes espaços até o momento via mudanças no que se espera da educação pública do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que também reconheço a existência de uma vontade em deixar viva a SL.

O que eu quis trazer ao longo desta pesquisa é que para que um projeto político e curricular se estruture é necessário demandas que partilhem das mesmas idéias, ou pelo menos ideias semelhantes que possibilite as articulações necessárias. É fundamental que os sujeitos envolvidos em tal processo de produção comprem tal ideia, acreditem na mesma, e é esse envolvimento que, a meu ver, manteve a SL reconhecida enquanto projeto consolidado da rede em questão. A partir dos sentidos já partilhados e continuamente negociados, não se abre mão da SL e a mesma se mantém a partir das possibilidades que se fazem presentes.

Assim, finalizo este trabalho com uma fala que só reforça que ainda que existam mudanças trazidas por disputas maiores, que vão muito além de cada SL; os rastros são mantidos e as atuações nesses espaços só se modificam se os atores envolvidos também desejarem tal modificação.

Acho que não mudou, não, continua tudo a mesma coisa. Foi o que falei para as meninas, eu encontrei com elas em abril, a gente continua fazendo o que a gente sempre fez, que é formar leitor e promover a leitura, da maneira que a gente puder. A Sala de Leitura está funcionando, mesmo você vindo de manhã ou vindo de noite. Eu faço o que eu posso. Acredito que o professor de Sala de Leitura continua dinamizando o acervo visando à promoção da leitura e à formação do leitor (Professora R, depoimento concedido em entrevista semiestruturada).

5 CONSIDERAÇÕES DE AGORA

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... E enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita. (Mario Quintana).

Chegar ao fim desta escrita foi sem dúvida a parte mais difícil de ser feita. Difícil, pois tenho certeza de que esta pesquisa não se esgotou. Seu objetivo era discutir a existência de amarras curriculares que tentam controlar e delimitar o que será ensinado e como será ensinado, ao mesmo tempo reconhecer que existem processos de criação para além desses *fechamentos*. Apesar das tentativas de controle de significações que as professoras venham a sofrer em sua SL, elas burlam esses controles, constituem as suas próprias hegemonias e produzem ações contínuas para os currículos da mesma SL. Foi esta a defesa que busquei fazer durante o mestrado: admitir a existência de ações controladoras externas concomitantemente com tentativas de controle produzidas pelos atores sociais que participam de uma mesma luta, de uma mesma produção curricular. A minha intenção foi evidenciar a necessidade de conhecimento, reflexão e desconstrução dos diversos mecanismos de controle, sabendo da impossibilidade de viver sem eles.

O programa Sala de Leitura, presente nas escolas regulares do Município do Rio de Janeiro desde 1990, sofreu e ainda sofre inúmeras mudanças que me instigaram a pesquisar esse espaço e a entender o que de fato constituía tais modificações. Quando implantadas nas escolas regulares da Rede Municipal, as SL são entendidas como alternativas aos espaços que naquele momento as escolas possuíam e que se dedicavam de alguma forma ao trabalho com leitura: salas de multimeios e bibliotecas. A partir de então a SL se configurou como espaço onde é fundamental ressignificar as práticas desenvolvidas e que possuem a leitura como foco.

Assim, as SL estão definidas como espaços multimidiáticos onde múltiplas linguagens dialogam e constituem o discurso de promoção da leitura da SME/RJ. Nesse sentido, tal programa, a partir das resoluções aqui apresentadas e dos currículos (re)construídos e que fundamentam o trabalho da SL, compreende atividades como constituição do acervo da escola, empréstimos de livros, organização de oficinas, exposições, sessões de vídeo, rodas de leitura, produção de programas de vídeo e rádio, jornais, *sites* e outros, com o intuito de promover a leitura. Todas essas atividades fortalecem o grande objetivo desses espaços, que é estimular a criatividade, o senso crítico e a produção do conhecimento a partir da leitura.

Ainda hoje, as SL são regulamentadas pela Resolução nº 560/1996, embora outras orientações, a partir de 2009, tenham sido pensadas a partir do olhar de uma gestão nova; essa resolução ainda se faz muito presente, pois, acredito, assim como Lopes (2008), que sentidos do documento anterior ainda permeiam os discursos dos docentes nas escolas, dialogam com sentidos da prática e constituem, a partir de tal interação, o discurso da SL. Desse modo, entendo que todos os documentos que falam sobre a SL podem ser vistos, e de fato são, como sistemas de significação cultural, o que implica “aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 202).

Com essa perspectiva, algumas orientações destas e outras resoluções foram ressignificadas no fascículo de atualização do NCBM (*Multieducação – Temas em debate: Sala de Leitura*, 2006) e esse mesmo fascículo também foi ressignificado na resolução de 2010. O fascículo objetiva intensificar o diálogo e apresentar a toda a rede os aspectos que fundamentam o trabalho feito nas SL, buscando situá-lo no contexto escolar. Com o reconhecimento da entrada de novas tecnologias na escola, o fascículo propõe uma discussão a respeito das mudanças na relação com a leitura que o mundo atual exige; nesse sentido, reforça a importância da articulação e negociação entre textos e hipertextos. Dessa forma, a ideia de leitura é ampliada e passa a abarcar outros aparatos para além do livro, ideia divulgada ainda hoje nos projetos e nas resoluções mais recentes sobre a SL.

As mudanças de concepção fruto das negociações mencionadas de fato modificam e mexem no trabalho da SL, mas não podemos deixar de reconhecer que as mudanças de gestão também mexem neste trabalho e no espaço da SL. Com isso, presenciamos um programa que recontextualiza suas ações e intenções ao longo dos anos. Essa recontextualização é entendida como um espaço de negociação de sentidos e significados, ou seja, trata-se da construção de uma “comunidade imaginada”, que visa negociar identidades e culturas produzidas (LOPES, 2005).

Embora algumas atividades sejam semelhantes às atividades de uma biblioteca, a SL tem especificidades que a diferenciam daquele espaço. Ao tentar articular e aproximar diferentes demandas e discursos dentro do mesmo espaço, as SL ganham outros sentidos que disputam espaço com o incentivo à boa leitura. Percebemos claramente nas SL um reflexo do que está em pauta nas propostas educativas atuais e no próprio NCBM: “o mundo dentro da sala de aula”, o mundo da informação e da tecnologia dentro da escola, da sala de aula e da SL.

Busquei, a partir dessas constatações, analisar os movimentos que envolvem as resoluções e os documentos curriculares que a SL possui. Para tanto, optei por fazer tais

análises embasada na concepção de currículo como *enunciação cultural* (MACEDO, 2008). Uma perspectiva de currículo que, embora busque algo novo traz, também rastros que foram construídos historicamente e que são partilhados e negociados no momento da criação de novos sentidos. Com essa perspectiva, o currículo é entendido e defendido como artefato cultural, visto que esses sentidos são partilhados no momento em que os atores sociais envolvidos no processo de produção curricular se colocam, enunciam suas identidades, suas posturas, suas intenções, seus valores, suas culturas e seus posicionamentos.

A perspectiva de um currículo como produção cultural vai além das inúmeras dicotomias que existem no campo (currículo vivido/currículo oficial, currículo vivido/currículo escrito) e que nesta escrita tentei desconstruir. Pensar o currículo como produção cultural é considerá-lo fruto de negociações entre discursos culturais que estão continuamente em disputa para significar o mundo. Ou seja, o caminho teórico que segui tratou a cultura como um lugar de enunciação (BHABHA, 2003), um espaço onde “não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica, seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo” (MACEDO, 2006, p. 8), mas é possível contemplá-las num espaço de criação onde as culturas não são elencadas, mas sim vivenciadas e constituídas a partir de uma interação incessante.

A partir dessa perspectiva interativa da cultura, percebo-a como algo composto e recomposto constantemente. Trata-se de uma construção contínua de sentidos a partir da relação entre uma ampla variedade de fontes resultantes de um processo híbrido e fluido. Vivemos hoje o que interpreto como fluxo cultural, fruto da globalização e da ampliação do contato intercultural resultante dos avanços tecnológicos (MACEDO, 2010). Com essa perspectiva, operei a partir de um fluxo constante, em que se produzem inúmeros sentidos e onde posturas e discursos são validados, postos e negociados na produção curricular. Interpreto, assim, tais sentidos de forma a serem política e continuamente construídos e desconstruídos. Nesse sentido, falo de um currículo ambivalente e contingente; um currículo cuja política se fecha provisoriamente e se atualiza a cada novo contexto e a cada nova demanda. Essa concepção de currículo depende de uma “política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 237).

Trabalhar, então, com o currículo como produção cultural e a cultura como enunciação trouxe implicações diretas sobre como compreender o poder. Penso no poder de forma oblíqua, um poder híbrido (CANCLINI, 2006), que exige outra concepção de política e de hegemonia. Acredito que os textos curriculares são textos coletivos e contingenciais – e na SL não é

diferente. Pensar numa política curricular pautada na contingência exige o entendimento de que uma política curricular não traz verdades absolutas, mas sim a possibilidade de inúmeras interpretações, diferentes maneiras de significar um futuro desejado. Todas as análises aqui feitas e dialogadas pensaram a política como algo inacabado, recontextualizado continuamente num ciclo contínuo de produção cultural.

Dessa maneira, dialoguei com Ball (1992) ao olhar a política como texto e como discurso. Na condição de texto, o autor chama atenção para o fato de todo texto ser passível de inúmeras interpretações, na medida em que outros sentidos são adicionados aos conceitos já elencados. Na condição de discurso, Ball destaca que não lemos qualquer coisa em qualquer texto, ou seja, determinados discursos e organizações discursivas podem nos levar a tomar determinadas decisões que acabam por limitar as possibilidades de recriação dos mesmos textos políticos. Trata-se dos limites da própria linguagem, que, ao mesmo tempo que estimula e possibilita produções contínuas de sentidos não esperados, minimizam as ações; esse paradoxo é o que de fato permite que tais políticas se mantenham.

Dessa maneira, embasada em Lopes (2010), busquei desenvolver outra maneira de pensar e olhar para as políticas de currículo. Reconheço que, ainda que haja necessidade de estabelecer centralidade nos projetos para estabelecer diálogos com os sujeitos e as demandas envolvidas na produção curricular, as escolhas teóricas feitas nesta pesquisa me permitem admitir a fluidez e o descentramento que constituem esses mesmos projetos e que permitem a produção de sentidos curriculares outros. Operar com uma perspectiva “anti-hegemônica”, segundo Lopes (2005), significa desenvolver políticas culturais que favoreçam a heterogeneidade, uma multiplicidade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos e de diferentes formas, sem a intenção de estancamentos.

Essa estrutura não fixada se constrói a todo momento pela própria ação e posição do sujeito e de suas demandas. Tal perspectiva me auxiliou a encarar toda e qualquer política curricular sem um fechamento *engessado*, mas fixado provisoriamente, com fixações e aberturas atualizadas a cada novo contexto. Diante do exposto, identifico exemplos interessantes desta pesquisa que retratam essa relação dialógica da política curricular, como é o caso da feitura e distribuição do fascículo de atualização do NCBM destinado às SL e as próprias ações das professoras de SL apresentadas nos capítulos três e quatro.

Embasada em minhas leituras a respeito de currículo e do movimento político, interpreto as atualizações e modificações de funcionamento das SL como tentativas de manutenção do trabalho a que as próprias SL se propunham originalmente: a promoção da leitura. Ao rever alguns de seus conceitos e ao ampliar suas discussões, esses espaços trazem

novos discursos que visam dialogar com diferentes demandas e em diferentes contextos. Assim as SL passam a falar a diferentes destinatários mediante uma proposta fundamentalmente contestada e negociada em sua base.

Nesse sentido, interpretei a política curricular – e aqui em específico as políticas que moldam o trabalho das SL – sem um fechamento absoluto, mas provisório, resignificado e (re)criado a cada novo contexto, a cada escola e a cada SL. Com essa composição provisória negociada, as SL trazem o discurso de uma leitura em que os alunos podem e devem interagir com diferentes textos e com diferentes gêneros discursivos. O fascículo, por exemplo, traz uma posição antagônica à imposição de um único modelo de leitura; dessa maneira, a SL passa a ser essencial para o exercício de práticas leitoras vivenciadas a partir de uma multiplicidade de linguagens.

Busquei nesta dissertação evidenciar a produção de um currículo outro que possibilite a construção para além do que é colocado e esperado no documento reconhecido como “oficial”. Minha intenção foi chamar a atenção para o entendimento do currículo como artefato cultural, o que nos possibilita mexer e remexer nas propostas que chegam para a SL, permite negociar a fim de dialogar com os atores que estão envolvidos no processo de produção. Trata-se de criação para além da execução. Acredito que as SL se (re)configuram constantemente, levando em consideração o que está posto em cada contexto no qual estão inseridas e as demandas com as quais dialoga no momento de legitimação de tais discursos curriculares. Dessa forma, considero que a própria concepção de leitura com a qual a SL escolhe operar é forjada ao longo da história, visto que tal concepção é vivida de forma inacabada, sempre provisória, o que leva em consideração movimentos externos e internos que influenciam diretamente seu trabalho.

Ainda que exista a intenção de controle na produção curricular e política, ela não se realiza, visto que não é possível controlar as produções de sentidos que nascem a partir da leitura e das vivências das mesmas propostas curriculares. Não é possível prever e catalogar as resignificações e as recontextualizações que os principais atores – que na leitura que escolhi fazer nesta dissertação são os professores – fazem dos currículos que lhes chegam. Sendo assim, é importante ser dito e ser pensado que, para além de condutas comandadas, as professoras da SL recontextualizam tais comandos e produzem currículos não esperados. A meu ver, é esse currículo, produzido continuamente, em diálogo e em resistência com um projeto maior, que permite que as SL se mantenham hoje.

Acredito que, com tantas atribuições, a SL carregue consigo um currículo do “tem que”, um currículo modificado a partir das necessidades, demandas, gestões e sentidos que

disputam espaço em tal produção. Esse currículo, que aqui chamo de *tem que*, permite que as SL do município do Rio de Janeiro sejam vivenciadas de diferentes formas por diferentes atores em diferentes realidades: ora espaço de leitura, espaço de reforço e espaço onde diferentes manifestações artísticas compõem o trabalho com leitura. Foi interessante observar que esse acúmulo de sentidos, que poderia ser interpretado como crise de identidade prejudicial ao desenvolvimento do trabalho das SL, é a meu ver o que de fato mantém esse espaço vivo na rede há 26 anos.

Embora atualmente se tenha a atenção voltada para o reforço escolar, a promoção da leitura e a democratização dos meios de informação ainda fazem parte das funções da SL; o carro-chefe ainda é a leitura, e isso se dá em virtude das tantas recontextualizações que suas professoras fazem dentro da sala, na leitura dos documentos e nas ações que buscam realizar. Os diferentes discursos negociam sua existência no espaço da SL e mantêm a valorização da leitura como primordial em tal espaço.

Ainda tem muita articulação acontecendo...

No último mês de minha pesquisa de campo recebi um *e-mail* da professora E (professora da SL que eu observei) dizendo que ela havia sido afastada das atividades da sala; sem entender o que havia acontecido, fui à escola e me deparei com mais uma medida da secretária: a SL não poderia mais funcionar com uma professora que possuísse duas matrículas no município. Para a SL, então, a professora regente precisava, a partir daquele momento, possuir uma matrícula de 40h (caso raro na rede) ou possuir uma matrícula de 20h e fazer dupla regência na escola. Dessa maneira, mais uma vez se mexe nas SL, nas atuações, nas professoras e possivelmente nos currículos desse espaço. A professora E, então, assumiu o cargo de vice-diretora da escola e a então vice passou a ser a professora de SL, pois esta atendia às necessidades da SL para aquele momento. Desse modo, a professora E finalizou sua atuação na SL com a culminância do FESTA (apresentada no capítulo anterior) de maneira muito angustiada, pois estava presente na SL há mais de doze anos e agora se via obrigada a assumir outro cargo na escola, mais uma decisão que chega à escola e mexe profundamente no funcionamento da SL.

No início de 2012 tive a informação, por parte dessa mesma professora, de que, como de costume, a secretária voltou atrás em sua decisão, mas como “não dá para planejar a vida a partir dessas decisões” (palavras da professora E), ela não pôde voltar para a SL, pois já havia assumido outro cargo, tão importante quanto ser regente da SL, e que também não podia ser largado após o planejamento de todo o ano letivo. Assim, a professora E, tão dedicada ao

trabalho com SL, relatou em depoimento *online* que se manteria à frente das mudanças previstas para este ano e que tentaria garantir que o espaço da SL continuasse vivo na sua escola.

Infelizmente, paraliso aqui esta pesquisa; não da maneira que eu desejava, mas influenciada pela esperança da professora E, igualmente satisfeita com todos os trabalhos que presenciei e, principalmente, muito motivada por toda a dedicação das professoras regentes de SL que fazem acontecer seus currículos em suas salas. Foi tentando acompanhar todo o movimento que documentos, discursos e a percepção de leitura causam na escola e na SL que busquei elaborar aqui um olhar sobre as políticas curriculares que moldam e são moldadas pelos seus sujeitos, que moldam e são moldadas pelas próprias SL. Terminei esta escrita trazendo uma das tantas interpretações sobre o que de fato é para cada escola a SL. Trata-se uma apresentação que se encontrava em uma das SL onde estive durante a pesquisa de campo e que, a meu ver, traz o olhar destas professoras em relação ao espaço que é mantido com elas e por elas.

Seleciona e incorpora princípios éticos que promovem mudanças;
Aproxima pessoas situadas em espaços diferentes;
Lida com diferentes grupos culturais;
Analisa criticamente o poder das tecnologias.

Dinamiza a relação professor-aluno;
Estabelece interação com as linguagens.

Leva-nos a responsabilidades mútuas;
Entende os diferentes modos de produção;
Integra trabalho/produção/prazer;
Transforma o meio ambiente;
Ultrapassa os limites da sala de aula;
Recupera o entusiasmo e transforma o diálogo;
Aproxima e busca a convivência digna e construtiva.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. ; GOLD, A; BOWE, R. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Rotledge, 1992.

BARREIROS, Débora ; FRANGELLA, Rita de Cássia. A multirio como entre-lugar na construção do currículo de ciências na multieducação: a rede em cena. In: ENDIPE, 12., 2004, Paraná. **Anais...** Paraná , 2004. 3p CDRom.

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

BRAUN, Patrícia; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira Almeida. Rodas em sala de aula: estratégia de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos da Pedagogia**, v. 3, n. 6, p. 80-91, jul.-dez. 2009.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: _____. **Escritos de educação**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2000.

CUNHA, Livia Klein Marques da. **Concepções e práticas midiáticas de professores de sala de leitura pólo do Rio de Janeiro**. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: _____. **Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, Lêda Maria da. **Salas de leitura: concepções e práticas**. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Fazendo currículo, criando cultura: a criação da disciplina Alfabetização no currículo da formação de professores** : Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira (Org.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

_____. **Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar**: Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. Quién necesita identidad? In: _____. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei às telas do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino Fundamental: *signifixações* no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 55-74, maio/agosto 2010.

LOPES, Alice Casimiro. : Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo. In: ENDIPE, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...Belo Horizonte**, 2010, 23pp. CDRom.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul.-dez. 2005.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen ; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 249-283.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, p.98-113, 2006.

_____. **Currículo, cultura e diferença: o caso da Multieducação com ênfase nas ciências**. Projeto de Pesquisa (2008-2011). Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Currículo e diferença**. IN: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, XV ENDIPE, 2010. (mimeo).

_____. **Currículo, identidade e diferença: Articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Rio de Janeiro, 2011. Projeto de Pesquisa (2011-2014).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENEZES, Leila. **O trabalho pedagógico da Sala de Leitura: possibilidades**. Texto divulgado em mesa intitulada Narrativas de professoras, currículos e culturas - evento do Grupo de Pesquisa Formação em diálogos. 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Políticas de currículo: repercussões das práticas In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Belo Horizonte, 2010.

PROJETO DA SALA DE LEITURA CASTRO ALVES. **Todo mundo anda lendo e você?**. 2009.

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

RIO DE JANEIRO. **Portaria nº 12/90 E-DGE**. Rio de Janeiro, 02/05/1990.

_____. **Portaria nº 36/92/DGE**. Rio de Janeiro, 22/09/1992.

_____. **Portaria nº 37/92/E-DGE**. Rio de Janeiro, 22/10/1992.

RIO DE JANEIRO. **Projeto Jovens leitores (E/SUBE/CED-Mídia)**, 2011

_____. **Resolução SME nº 362**. Rio de Janeiro, 13/12/89.

_____. **Resolução SME nº 560**. Rio de Janeiro, 11/01/96.

_____. **Resolução SME nº 1072**. Rio de Janeiro, 31/03/2010.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Multieducação temas em debate: Sala de leitura**. Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Núcleo curricular básico multieducação**. Rio de Janeiro, 1996.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola**. 1991.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O perfil do leitor contemporâneo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2001. CDRom. 2286p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A leitura no contexto escolar Silva**. São Paulo: FDE, 1988. p.63-70. (Série Idéias, n.5)

VELLOSO, Luciana. **Luz, câmera, multieduc[ação]**. Rio de Janeiro: Paco, 2011.