



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ana Lúcia Pinheiro de Bejarano

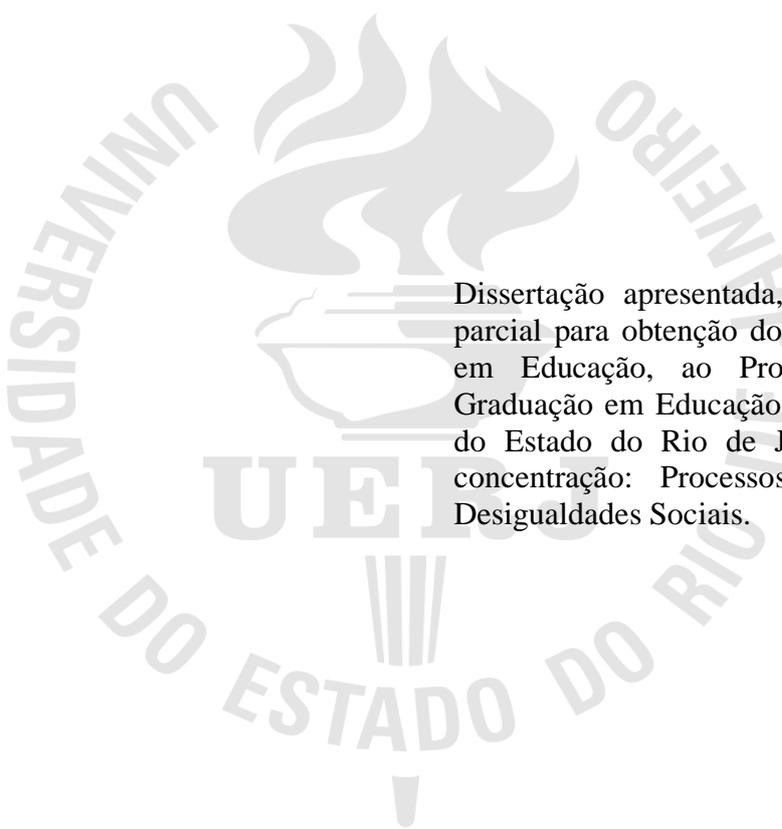
**Processos emancipatórios em experiências com leituras no Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT**

São Gonçalo

2020

Ana Lúcia Pinheiro de Bejarano

**Processos emancipatórios em experiências com leituras no Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT**



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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alexandra Garcia

Coorientador: Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa

São Gonçalo

2020

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

B423  
TESE

Bejarano, Ana Lúcia Pinheiro de.  
Processos emancipatórios em experiências com leituras no  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato  
Grosso – IFMT / Ana Lúcia Pinheiro de Bejarano. – 2020.  
118f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alexandra Garcia.  
Coorientador: Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura (Ensino secundário) – Teses. 2. Educação - Estudo e  
ensino – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Costa, Vanderlei Balbino  
da. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Formação de Professores. IV. Título.

CRB-7 / 6150

CDU 028.1

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

---

Assinatura

---

Data

Ana Lúcia Pinheiro de Bejarano

**Processos emancipatórios em experiências com leituras no Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT**

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

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Raquel Baroni

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Glaucia Campos Guimarães

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Alpheu Hamann Pinheiro e Nancy de Mello Pinheiro, ambos falecidos, que proporcionaram suporte, incentivo e acompanhamento nas minhas primeiras leituras, e aos meus filhos, Vivian, Leonardo e Gustavo.

## AGRADECIMENTOS

Costumo dizer aos meus alunos que o leitor de um texto é sempre coautor, pois não é passivo diante do que lê, já que o interpreta, imagina cenários, personagens... Enfim, interage com ele. Nesse movimento de *feitura* desta pesquisa é importante destacar que o texto escrito também depende de uma coautoria. São muitas as ajudas que recebi para traçar suas linhas, são muitas as vozes que ecoam do estudo, são muitas histórias entrelaçadas. Portanto, este texto seria impensável sem as inúmeras contribuições de familiares, amigos, colegas, estudantes, instituições, professores e escritores/autores/pensadores que nos brindam com seus escritos e estudos, com suas vivências e experiências. Assim, há muito que agradecer!

Primeiramente, agradeço aos meus pais, que me possibilitaram os primeiros passos e as primeiras lições de/para vida, e aos meus filhos, Vivian, Leonardo e Gustavo, que tiveram de conviver com minha ausência não só agora, durante o mestrado, mas também quando tive de enfrentar a tripla jornada de trabalho. Aos meus irmãos, pela torcida.

Agradeço também à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Garcia, pelos ensinamentos e parceria na escrita desta dissertação.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa, pelo apoio, leitura e acompanhamento na escrita deste trabalho.

Às professoras da banca avaliadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura, Prof.<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Raquel Baroni e Prof.<sup>a</sup>. Dra. Glaucia Campos Guimarães. Agradeço-lhes pelas contribuições, por me indicarem os erros e acertos e algumas rotas na construção deste texto. Aos professores do mestrado da UERJ-FFP – Faculdade de Formação de Professores –, pelas aulas e por terem me apresentado/indicado as boas leituras: Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Alexandra Garcia, Vania Leite, Anelise Ribetto, Mairce Araújo, Helena Fontoura, Jacqueline Moraes (*in memoriam*), Lúcia Velloso, Márcia Soares de Alvarenga e o Prof. Dr. Luiz Fernando Sangenis.

Às professoras Dr.<sup>as</sup> Graça Reis e Ludmila Thomé, da UFRJ, com quem fiz uma disciplina.

À professora Dr.<sup>a</sup> Poliana, pelas sugestões na construção do questionário. Ao amigo e colega Rodolfo Carli, companheiro de estudos, pelo incentivo e por ter me acompanhado e ajudado na conquista desse mestrado e por suas contribuições.

Aos meus amigos e colegas Arivan Salustiano da Silva, Cleide Ester de Oliveira e Veralucia Guimarães, pela valiosa contribuição.

À minha sobrinha Michelle, por sua contribuição na tradução do resumo.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas, em especial à Simone Alencastre, pelas palavras de estímulo e boas conversas (nas caronas) no trajeto Rio–São Gonçalo, São Gonçalo–Rio, à Glasi, pela doação de tempo para a leitura do meu texto e pelas sugestões, ao Antônio Borromeu, pela força e sua preocupação quando tudo parecia não andar, e ao Carlos, pelas contribuições e atenção.

Ao grupo de estudos coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alexandra Garcia, pela parceria e pelos encontros em que aprendemos juntos: Sabrina, Simone, Luciana, Nathália, Soymara, Alexandra, Allan, Leonardo, Valéria, Tânia, Layza, Paula, Mariana, Rosane, Jéssica, Vanderlei, Luziane e Rosane. Um agradecimento especial à Sabrina, Soymara e Vanderlei, pelas leituras e contribuições.

Aos estudantes *praticantes* desta pesquisa, que muito nos revelam e ensinam com suas vozes e silêncios.

Aos professores *praticantes* desta pesquisa, pela parceria e experiências compartilhadas nos cafés literários.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, pelo afastamento concedido para realizar esta pesquisa.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, FFP –, por possibilitar o desenvolvimento deste estudo.

Ao secretário do mestrado, Marcus Vinícius Marçal da Cunha, carinhosamente chamado de Marquinhos pelos mestrandos, pela atenção com que sempre atendeu as minhas solicitações.

À dona Francisca, pela hospedagem, pelo apoio e pelas trocas nesse tempo de convivência.

Uma coisa é a travessia; outra coisa é ter chegado. Uma coisa é a entrada; outra coisa é a saída. É que, na chegada, uma nova travessia começa, que, de certo modo, desconstrói o já sabido e o já atravessado. Travessias são superações, não conclusões. Aprender, para aprender mais.

*José de Souza Martins*

## RESUMO

BEJARANO, Ana Lúcia Pinheiro de. *Processos emancipatórios em experiências com leituras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta pesquisa de mestrado buscou compreender o papel da leitura no processo emancipatório, fundamentada em compreensões do campo das pesquisas *nos/dos/com o cotidiano*. Foi realizada com estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva. Os objetivos específicos foram os seguintes: mapear práticas com a leitura na escola que apontassem para processos mais emancipatórios na relação com os alunos e seus saberes; buscar, no diálogo com outros professores, refletir sobre a prática e construir conhecimentos em relação a um fazer pedagógico mais horizontalizado, coletivo e colaborativo. Essas reflexões nos permitiram perceber, juntos, as múltiplas redes que se tecem no cotidiano escolar e que ficam invisibilizadas pela rigidez curricular; percebemos as experiências que estavam sendo desperdiçadas e que estão disponíveis no *espaçotempo* da escola; percebemos que, quando trabalhamos com um currículo mais flexível, as nossas potencialidades se revelam e o trabalho fica mais rico e diversificado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e traz como base teórico-metodológica as contribuições de Nilda Alves, Alexandra Garcia, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau. Este trabalho se desenvolveu em duas etapas. Na primeira, deu-se a aplicação de um questionário com questões relacionadas ao hábito de leitura, para que fosse possível traçar um perfil dos *praticantes* (CERTEAU, 2014) participantes. Na segunda etapa, com o “Café Literário”, a investigação buscou possíveis deslocamentos epistemológicos entre os *praticantes* mediante a partilha de experiências com leituras plurais que pudessem contribuir no processo emancipatório. Este foi um *Encontro* pensado coletivamente, abrindo possibilidades de mobilizar e pautar os interesses e aspirações dos *praticantes*, valorizando escolhas e o protagonismo discente. Concluímos que a trajetória realizada até aqui permitiu a construção de conhecimentos graças às trocas com os *praticantes* do cotidiano escolar. Percebemos que as leituras plurais podem possibilitar a construção de conhecimento e que o protagonismo discente contribui para uma prática docente mais igualitária.

Palavras-chave: Práticas emancipatórias. Leitura plural. Encontro. Café literário. Protagonismo discente.

## ABSTRACT

BEJARANO, Ana Lúcia Pinheiro de. *Emancipatory processes in reading experiences at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso - IFMT*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This master's research sought to understand the role of reading in the emancipatory process, based on understandings of the field of research in / of / with everyday life. It was carried out with high school students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva. The specific objectives were as follows: to map practices with reading at school that point to more emancipatory processes in the relationship with students and their knowledge; seek, in dialogue with other teachers, to reflect on the practice and build knowledge in relation to a more horizontal, collective and collaborative pedagogical practice. These reflections allowed us to perceive, together, the multiple networks that are woven in the school routine and that are invisible due to curricular rigidity; we realized the experiences that were being wasted and that are available in the school's space-time; we realize that when we work with a more flexible curriculum, our potential is revealed and the work becomes richer and more diverse. It is a qualitative research and has as theoretical and methodological basis the contributions of Nilda Alves, Alexandra Garcia, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos and Michel de Certeau. This work was developed in two stages. In the first, a questionnaire was applied with questions related to the habit of reading, so that it was possible to draw a profile of the participating practitioners (CERTEAU, 2014). In the second stage, with the “Literary Café”, the investigation sought possible epistemological shifts among practitioners by sharing experiences with plural readings that could contribute to the emancipatory process. This was a meeting thought collectively, opening up possibilities to mobilize and guide the interests and aspirations of practitioners, valuing choices and student leadership. We conclude that the trajectory carried out so far has allowed the construction of knowledge thanks to exchanges with school practitioners. We realized that plural readings can enable the construction of knowledge and that student leadership contributes to a more egalitarian teaching practice.

Keywords: Emancipatory practices. Plural reading. Encounter. Literary café. Student protagonism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 -  | Narrativa de estudante 1.....  | 19  |
| Figura 2 -  | Narrativa de estudante 2.....  | 20  |
| Figura 3 -  | Narrativa de estudante 3.....  | 21  |
| Figura 4 -  | Narrativa de estudante 4.....  | 21  |
| Figura 5 -  | Narrativa de estudante 5.....  | 22  |
| Quadro 1 -  | Os tipos de conhecimento formulados por Boaventura de Sousa Santos.....                    | 35  |
| Figura 6 -  | Mapa da expansão da Rede Federal pelo território brasileiro.....                           | 68  |
| Figura 7 -  | Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, Cuiabá.....  | 69  |
| Quadro 2 -  | Cursos oferecidos pelo IFMT – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.....                      | 70  |
| Figura 8 -  | Biblioteca Orlando Nigro do IFMT – Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva.....        | 72  |
| Figura 9 -  | <i>Praticantes</i> do Café Literário.....  | 79  |
| Figura 10 - | Decoração da sala da turma A.....  | 85  |
| Figura 11 - | <i>Praticantes</i> da turma B.....   | 89  |
| Figura 12 - | Livros lidos pelos <i>praticantes</i> da turma C.....                                      | 91  |
| Figura 13 - | Momentos do café.....  | 95  |
| Figura 14 - | <i>Praticantes</i> da turma A.....   | 110 |
| Figura 15 - | Pausa para o café.....   | 110 |
| Figura 16 - | Livros lidos pelos <i>praticantes</i> (e outros suportes) .....                            | 111 |
| Figura 17 - | Livros lidos (e outros suportes) pelos <i>praticantes</i> .....                            | 111 |
| Figura 18 - | <i>Praticantes</i> da turma B.....   | 112 |
| Figura 19 - | <i>Praticante</i> representando uma cena do filme <i>Sociedade dos poetas mortos</i> ..... | 112 |
| Figura 20 - | <i>Praticante</i> apresentando os seus desenhos .....                                      | 113 |

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Figura 21 - | Decoração da sala e os comes e bebes – Lado Outono..... | 113 |
| Figura 22 - | Decoração da sala – Lado Primavera.....                 | 114 |
| Figura 23 - | Decoração da sala – Lado Verão .....                    | 114 |
| Figura 24 - | Decoração da sala – Lado Inverno.....                   | 115 |
| Figura 25 - | Comes e bebes – Lado Primavera.....                     | 115 |
| Figura 26 - | <i>Praticantes</i> e a decoração do Lado Primavera..... | 116 |
| Figura 27 - | <i>Praticantes</i> da turma C.....                      | 116 |
| Figura 28 - | Decoração da sala.....                                  | 117 |
| Figura 29 - | Decoração da sala.....                                  | 117 |
| Figura 30 - | Comes e bebes.....                                      | 118 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|              |  |    |
|--------------|--|----|
| Gráfico 1 -  | Questão 1: Você tem o hábito de ler? .....                                 | 73 |
| Gráfico 2 -  | Questão 2: Se sim, o que você gosta de ler? .....                          | 74 |
| Gráfico 3 -  | Questão 3: Você tem o hábito de ler textos literários fora da escola? .    | 74 |
| Gráfico 4 -  | Questão 4: Se sim, o que você lê? .....                                    | 75 |
| Gráfico 5 -  | Questão 5: Se não, em que momentos você lê textos literários? .....        | 75 |
| Gráfico 6 -  | Questão 6: Você costuma ler na escola? .....                               | 76 |
| Gráfico 7 -  | Questão 7: Você costuma ler na escola? Se sim, o que você costuma ler..... | 76 |
| Gráfico 8 -  | Questão 8: Você costuma ler na escola? Em que situações? .....             | 77 |
| Gráfico 9 -  | Questão 9: Como se dá esse contato com os livros? .....                    | 78 |
| Gráfico 10 - | Questão 10: Com que frequência você lê? .....                              | 78 |
| Gráfico 11 - | Questão 11: Em que formato você mais lê os textos? .....                   | 79 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|       |  |
|-------|--|
| DOU   | Diário Oficial da União  |
| EAAMT | Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso                      |
| EIC   | Escola Industrial de Cuiabá  |
| EIFMT | Escola Industrial Federal de Mato Grosso                           |
| ETFMT | Escola Técnica Federal de Mato Grosso                              |
| IFMT  | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                     |
| LIMT  | Liceu Industrial de Mato Grosso                                    |
| UERJ  | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                           |

## SUMÁRIO

|       |  |    |
|-------|--|----|
|       | <b>INTRODUÇÃO – História: cada um tem a sua</b> .....  | 15 |
| 1     | <b>OS CAMINHOS PERCORRIDOS: OS AUTORES COM QUEM CONVERSO</b> .....                                   | 27 |
| 1.1   | <b>Boaventura de Sousa Santos contra o “desperdício da experiência”</b> .....                        | 34 |
| 1.2   | <b>Paulo Freire e sua “Pedagogia humanizadora”</b> .....   | 41 |
| 1.3   | <b>Michel de Certeau e as práticas cotidianas: as “táticas e estratégias” de leitores</b> .....      | 43 |
| 2     | <b>LEITURA: UM “ESPAÇO PRATICADO”</b> .....  | 48 |
| 2.1   | <b>Paulo Freire e a “importância do ato de ler”</b> .....  | 51 |
| 2.2   | <b>A leitura e o professor: na leitura e nas trocas a prática se renova</b> .....                    | 53 |
| 3     | <b>DIVISÃO DISCIPLINAR DO CONHECIMENTO E O CURRÍCULO</b> .....                                       | 56 |
| 3.1   | <b>A escola fragmentada: a disciplinarização dos conhecimentos e sua relação com a leitura</b> ..... | 57 |
| 3.2   | <b>As especializações</b> .....  | 61 |
| 3.3   | <b>Os fios que teceram e tecem essa trama: mas quem são os tecelões?</b> .....                       | 62 |
| 3.4   | <b>Colorindo a história</b> .....  | 65 |
| 4     | <b>A PESQUISA: O CAFÉ LITERÁRIO COMO <i>ESPAÇO</i> DE POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS</b> .....        | 68 |
| 4.1   | <b>O <i>locus</i> da pesquisa</b> .....  | 68 |
| 4.2   | <b>O desenvolvimento da pesquisa</b> .....   | 72 |
| 4.3   | <b>A primeira etapa: o questionário</b> .....  | 73 |
| 4.4   | <b>O “Café Literário”: um <i>encontro</i> que recria o lugar organizado</b> .....                    | 79 |
| 4.4.1 | <b><u>O primeiro <i>encontro</i>, o convite</u></b> .....  | 82 |
| 4.4.2 | <b><u>O <i>encontro</i> com os <i>praticantes</i> da turma A</u></b> .....                           | 85 |
| 4.4.3 | <b><u>O <i>encontro</i> com os <i>praticantes</i> da turma B</u></b> .....                           | 89 |
| 4.4.4 | <b><u>O <i>encontro</i> com os <i>praticantes</i> da turma C</u></b> .....                           | 91 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.4.5 | <u>Os professores <i>praticantes</i></u> .....  | 95  |
| 4.5   | <b>Dialogando com os achados: os enredamentos</b> .....   | 99  |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 100 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 104 |
|       | <b>APÊNDICE A</b> – Questionário de percepção sobre leitura textos/obras literárias por alunos do ensino médio do IFMT, Campus Cel. Octayde Jorge da Silva..... | 107 |
|       | <b>APÊNDICE B</b> – Álbum de fotos do Café Literário: um outro jeito de <i>ler o encontro</i> .....   | 110 |

## INTRODUÇÃO – História: cada um tem a sua

Aula de leitura”

a leitura é muito mais do que decifrar palavras.

Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:  
vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão;

nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;

[...]

vai ler na casa de alguém o gosto que o dono tem;

[...]

e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento;

também na cor da fruta, e no cheiro da comida,

[...]

vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas e no som do coração.

Uma arte que dá medo é a de ler um olhar,

pois os olhos têm segredos

difíceis de decifrar.

*Ricardo Azevedo*

Todos, ao longo da jornada, vamos deixando *marcas* (GARCIA, 2015), vamos fazendo história. Nesse transcurso, podemos modificar histórias e também ser modificados por elas. Atrevo-me a dizer que somos resultado de histórias que se cruzam. Somos sujeitos de histórias que vão se tecendo mediante nossas experiências e trocas. É dessa maneira que cada um vive, faz, constrói e escreve a sua, como canta Gonzaguinha<sup>1</sup>:

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

---

<sup>1</sup> “Caminhos do coração”, Gonzaguinha.

O tempo passa e nossa percepção da vida vai se modificando e reescrevemos nossas histórias. Essa possibilidade nos indica que nada é definitivo e tudo pode ser transformado, afinal, essa é a nossa natureza. Uma natureza palimpséstica.

O palimpsesto, ao acolher novas escritas, conserva entretanto vestígios do que havia sido anteriormente escrito. O texto esborado não está propriamente suprimido, “deletado”. Não se revoga simplesmente. Ao contrário, vê-se transformado, em sua nova condição de escrita fantasmática, que acompanha o novo texto em seu percurso de leituras e rasuras sucessivas. O texto sobrescrito se transforma, ele próprio, em símbolo do labor escritural. No palimpsesto em que desaparece a primeira escrita para que nele se escreva de novo, medram os traços de todos os textos que o antecederam. Nele também se materializa a natureza plural de todo texto – plural porque legível, nítido, claro, uniforme e coeso, em sua superfície, mas também depositário de tudo o que não se discerne à primeira leitura, cifrado em seus sentidos, polimórfico e dialógico, presença oculta de todas as vozes que murmuram em seus subterrâneos (NÚÑEZ, 2006, p. 7).

É com essa percepção que inicio este texto, para com ela e, por meio dela, pensar a pesquisa como uma história. Uma história que busca em outras histórias, contar e compreender a relação do conhecimento escolar com a leitura e interrogar essa leitura nos currículos escolares quanto a sua contribuição como uma prática cotidiana emancipatória.

A formação do jovem leitor está ligada às suas experiências com a leitura do mundo que o cerca, suas relações familiares e depois na escola, como já nos mostrou Paulo Freire (2011) em sua bonita e sensível narrativa dos momentos em que a leitura foi se dando em sua vida. Assim ele nos conta:

Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – [...] –, me é absolutamente significativa. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2011, p. 20-21).

Freire nos mostra a leitura sob outro aspecto: feito caminhada, como percepção do mundo, do contexto que nos cerca. Mostra-nos que ela passa não somente pela questão cognitiva, mas, também, pelas relações afetivas. Propõe-nos um trajeto: textos, palavras e letras.

Lembro-me de minha mãe contando-nos histórias, para mim e minhas irmãs, antes de irmos para a cama. Isso acontecia quando o meu pai viajava e íamos todas para a cama dela, quando, então, começava com o esperado “Era uma vez...”. A cada noite um conto novo e novas

experiências de leitura proporcionadas pela materna voz. Só agora entendo que minha formação de leitora começou aqui. Logo, na escola.

Em casa, contávamos com uma boa biblioteca. Na época, as enciclopédias<sup>2</sup> eram a nossa principal fonte de pesquisa. Tínhamos várias em casa, mas os livros mais folheados eram os de uma coleção chamada “Mundo da Criança”, que trazia os clássicos contos infantis.

O tempo passou e busquei a faculdade de Letras como uma necessidade de crescimento pessoal e profissional. Formei-me, em 1993, em Letras, Licenciatura Plena, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, nas Universidades Integradas de Cuiabá – UNIC.

A partir da década de 1980, com a abertura de muitos cursos de espanhol no Brasil, houve a necessidade de formar professores. Assim, ingressei, em 1996, no curso de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Este curso foi oferecido para professores formados em Letras e foi ministrado por professores cubanos que vieram ao Brasil, exclusivamente, para realizar esse trabalho.

Logo depois, em 1998, fiz uma especialização em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola também na UFMT. Para complementar meus estudos realizei, em 1999, a primeira etapa do curso para professores de Espanhol – Língua Estrangeira –, por meio da Agência Espanhola de Cooperação Internacional na Universidade de Salamanca, Espanha. Foi uma grande experiência e aprendizado sobre escritores latinos e espanhóis e um mergulho na cultura espanhola.

Por mais de dez anos, lecionei Língua Portuguesa/Espanhola na rede estadual e particular de educação no Mato Grosso. Atualmente, sou professora de Língua Espanhola no Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT –, em Cuiabá.

Na rede pública estadual, trabalhei por muitos anos com a Educação de Jovens e Adultos, ministrando aulas de língua portuguesa e espanhola. Nas aulas de língua portuguesa, sempre tive a preocupação de estimular e incentivar a leitura. Para isso, dos dois dias semanais de aulas, um era reservado para a leitura. No início do ano, levava os estudantes à biblioteca

---

<sup>2</sup> “O termo *enciclopédia* tem origem nas palavras gregas *enkyklos* (“em torno de”) e *paideia* (“educação”). O desejo de englobar todos os conhecimentos humanos em uma única obra já existia na Grécia ao tempo de Aristóteles (século IV a.C.) e persistiu durante a Idade Média. [...] A primeira enciclopédia moderna foi editada na França, em 1772, pelos estudiosos Jean d’Alembert e Denis Diderot e teve entre seus principais colaboradores os filósofos Voltaire, Rousseau e Montesquieu. Denominava-se *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts e des métiers* (“Enciclopédia ou Dicionário lógico das ciências, das artes e dos ofícios”). Composta por 35 volumes, foi responsável pela difusão do Iluminismo, corrente de pensamento de grande importância na formação do mundo contemporâneo. [...] Antes da era digital, o saber enciclopédico ficava armazenado nos livros. Em nossos dias, os recursos de multimídia oferecem novas possibilidades de acesso à informação, aproximando as enciclopédias do sonho de seus idealizadores: oferecer o máximo de conhecimentos sobre qualquer assunto a todas as pessoas interessadas em ampliar horizontes culturais”. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/enciclop%C3%A9dia/487833>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

para que escolhessem, livremente, um livro que seria lido nessa aula. Esses livros eram separados e guardados em uma caixa e, no dia, eram levados para a sala, para que se desse prosseguimento à leitura. Eu também tinha o meu livro e os acompanhava em tal atividade. Afinal, temos de dar o exemplo! Era um dia especial e que todos esperavam ansiosos para dar continuidade às histórias. Momentos silenciosos, mas, certamente, de muitos diálogos, movimentos e construções. Às vezes, pediam para levar o livro para casa. A maioria deles nunca tinha tido a oportunidade de ler um livro e ficou fascinada com a possibilidade. Também tínhamos momentos em que podiam relatar, para os colegas, suas experiências com a leitura.

Outro momento de incentivo à leitura foi o do café literário, experiência que se revelou potente. Comecei a desenvolver essa atividade com os alunos do Ensino Médio, nas aulas de língua portuguesa, no IFMT. A cada bimestre, os alunos escolhiam um livro para ler e, no dia do café, todos contavam suas histórias para o grupo, mas sem contar o final. Isso despertava a curiosidade dos alunos e estimulava a troca de livros. As apresentações das histórias lidas eram livres, os alunos podiam contá-las oralmente, em vídeo, dramatizá-las. Tivemos até histórias musicadas. Os alunos gostavam muito dessa atividade. Terminado o momento literário, era a hora do café, do lanche também compartilhado, assim como as leituras. Era outro momento muito apreciado por eles.

Além do café literário, ocasião em que podiam escolher seus livros, a cada bimestre, tinha uma leitura indicada por mim<sup>3</sup>. Nos primeiros anos do ensino médio, as leituras eram, geralmente, combinadas com os outros professores. Nos segundos e terceiros anos, as leituras eram escolhidas de acordo com as escolas literárias estudadas. Em uma das turmas de terceiro ano, propus, como parte das atividades da disciplina, que lessem o livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector<sup>4</sup>. Ao final das atividades, uma aluna chegou a confidenciar que era a primeira vez que tinha lido um livro completo.

Tenho boas recordações desses momentos/experiências com os alunos, momentos gratificantes e de muitas trocas e aprendizado para todos: alunos e professora. Infelizmente, naquela época, não registrei as atividades com fotos, vídeos etc. Nunca pensei que pudesse usá-los um dia na pesquisa! O único registro foi feito no último ano, antes de sair para o mestrado, quando pedi aos alunos que relatassem um parágrafo contando sobre a experiência

---

<sup>3</sup> Durante o ano (2017) foram lidas as seguintes obras: SABINO, Fernando. *O bom ladrão*. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2017; AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008; ORWELL, George. *A revolução dos bichos: um conto de fadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007; MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

<sup>4</sup> LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

de leitura naquele ano. Não sabia que iria fazer mestrado no ano seguinte e muito menos que meu tema seria a leitura. Realizei essa atividade com o intuito de saber a opinião deles sobre as atividades de leitura realizadas durante o ano, se, de fato, gostavam ou não. Selecionei algumas narrativas que trago logo mais abaixo. Ressalto que os nomes dos alunos foram omitidos, pois não tinha a intenção, como já mencionei, de usar os textos em uma pesquisa e por essa razão não foram feitos os trâmites legais que possibilitariam mantê-los.

Figura 1 – Narrativa de estudante 1

27.02.18

Atividade Resumindo o Ano

De maneira geral, os conhecimentos obtidos foram bons. Os textos sempre eram relacionados a literatura, que é muito importante na nossa vida pessoal e no ENEM, por diversas citações feitas por representantes de certos períodos/movimentos históricos estudados durante o ano letivo. Em minha opinião faltaram duas coisas. Um conteúdo mais gramatical envolvendo orações verbais e etc. Um empenho o mais meu referente a esta matéria. Diante disso, agradeço por todo conhecimento passado por você!!!

Fonte: A autora, 2018.

O aluno, nessa narrativa, traz uma expectativa de produção curricular relacionada ao que “já sabe” sobre o que uma disciplina escolar deve ter: “mais gramática”. Isso sinaliza as aprendizagens que os estudantes fazem com os currículos e práticas pedagógicas quanto ao que deve ser considerado “conhecimento”<sup>5</sup> na escola.

<sup>5</sup> Grifo nosso.

Figura 2 – Narrativa de estudante 2

I suos do livro.

I Bom Lodião, Capitães da Areia, A Revolução dos Bichos e Minha Vida de Menina. Tantas obras distintas, que passaram ensinamentos tão sublimes, principalmente de política. E na época atual o mínimo de conhecimento político é importante.

Em todas as vezes eu comecei a ler por obrigação e terminei lendo por paixão. Dei adeus aos queridos Dem-perna, Sansão e D. Teodora.

Livros que não despertaram-me o interesse, pois não fazem meu gosto literário, acabaram me surpreendendo. Não consigo mais ver porcos sem desconfiança deles. Na última vez que os vi fiquei observando-os por 30 minutos, e eu sei que eles têm algum segredo.

É muito bom quando nos divertimos com algo da/na escola, o café literário é a coisa mais divertida que fizemos, não só pela comida, mas principalmente por proporcionar algo único: quando todos os alunos ganham voz. Adoro ver esse compartilhamento de ideias e experiências.

Como dizia P. António Vieira: "O livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive". É muito além disso: transpira conhecimento, e é isso que eu ganhei lendo tantos livros neste ano: conhecimento.

Fonte: A autora, 2018.

Nessa outra narrativa, a visão do conhecimento que inclui a experiência literária aparece, reconhecendo aquelas experiências e leituras como parte do percurso do currículo desenvolvido na escola. Essa percepção também aparece em outras narrativas que seguem.

Figura 3 – Narrativa de estudante 3

No início achei bem interessante passar um livro para que depois fizéssemos a prova, pois poderíamos melhorar a nossa escrita e a nossa leitura.

O café literário foi a melhor parte, porque é onde pode-  
mos contar sobre os nossos livros preferidos, podemos  
compartilhar, discutir e descobrir novos livros e acabar  
gostando cada vez mais de ler.

Tive isto apenas uma vez na minha antiga esco-  
la para que só foi uma vez gostaria que tivesse  
mais vezes porque foi muito legal e interessante,  
foi lá que encontrei o meu livro favorito e apresentei  
ei ele no primeiro café literário. Foram 4 livros  
bons nesse ano, foram 4 livros que todos gostaram  
queria mais um pouco do café para poder apre-  
sentar mais livros e descobrir mais livros para  
os discutir e compartilhar coisas novas.

Fonte: A autora, 2018

Figura 4 – Narrativa de estudante 4

Alguma mudança  
através dos livros? Talvez.

Embora eu não goste muito de ler livros,  
este ano tive de ler alguns tanto para  
fazer a prova do livro como para o café  
literário. Entre esses livros o que mais  
me interessou foi "Capitães da Areia", que  
contava a história de um grupo de men-  
ores abandonados e marginalizados que  
aterrorizavam a cidade de Salvador.

Tiveram outros que foram chatos e  
outros que também foram legais, em-  
bora na maioria das vezes fosse chato  
ler um livro, eu até que gostei da expe-  
riência, principalmente nos cafés literá-  
rios.

Fonte: A autora, 2018.

Figura 5 – Narrativa de estudante 5

O que a leitura de  
 Livros mudou  
 em minha vida?

No começo achei que seria chato ler um livro  
 (ainda mais em PDF) e realmente no começo  
 foi muito chato, mas depois eu comecei entender  
 o livro e entrar na história como se eu  
 fosse o personagem. Foi legal que sempre que  
 meu irmão me pede uma história tenho uma  
 para contar, eu comecei de verdade ler os livros  
 o que a senhora manda ler e os do café,  
 mas principalmente os do café literário porque  
 aí eu posso mostrar depois um estilo que  
 eu me identifiquei. Pensei que os livros não mudariam  
 nada em minha vida mas mudou e muito,  
 minha escrita melhorou, meu vocabulário de  
 palavras aumentou, conheci nomes de personagens  
 novos (inclusive o nome masculino que eu mais  
 gosto que será o nome do meu futuro filho,  
 Joshua, com esse nome), de certa forma  
 mudou até o fato de eu ver certas coisas,  
 só tenho a agradecer por a senhora se  
 importar pelo conhecimento que adquirimos  
 com os livros, Obrigada!!!

Fonte: A autora, 2018.

Por intermédio dos relatos, percebi que os alunos queriam falar e queriam ser ouvidos, queriam ser protagonistas, exercer o seu papel de sujeitos e que, quando a atividade permite uma maior participação, contribui para o crescimento de todos. Destaco, aqui, alguns trechos das narrativas que nos mostram isso (mantive a ortografia original):

É muito bom quando nos divertimos com algo da/na escola, o café literário é a coisa mais divertida que fizemos, [...] principalmente por proporcionar algo único: quando todos os alunos ganham voz. Adoro ver esse compartilhamento de idéias e experiências [...]. (Trecho do texto – Figura 2).

O café foi a melhor parte, porque é onde podemos contar sobre os nossos livros preferidos, podemos compartilhar, discutir [...]. (Trecho do texto – Figura 3).

[...] eu amei de verdade ler os livros, o que a senhora manda ler e os do café, mas principalmente os do café literário porque ai eu posso mostrar depois um estilo que eu me identifico [...]. (Trecho do texto – Figura 5).

Revedo as narrativas dos alunos e pensando sobre a minha prática, nessa história/trajetória, percebo a importância de poder expressar e registrar os grandes acontecimentos e também as trivialidades e banalidades do cotidiano da sala de aula, contar o dia a dia, as atividades que são desenvolvidas, percepções, aprendizagens, as alegrias e tristezas, encontros e desencontros, acertos e desacertos. Minúcias do dia a dia muitas vezes são deixadas de lado, mas podem dizer tanto e contribuir para refletir sobre a nossa prática. Afinal, a vida é feita de pequenas linhas que vão sendo escritas e reescritas cotidianamente e coletivamente. Linhas que podem ser “lidas”, como diz o poema que trago como epígrafe deste capítulo.

O exercício, a experiência de *leituraescrita*<sup>6</sup> é uma das possíveis formas de nos conhecermos e reconhecermos, de fazermos uma reflexão. Mas para isso é preciso tempo, um momento de parada, como nos ensina Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Interromper, parar para pensar, olhar, escutar, sentir, falar sobre o que nos acontece, cultivar a arte do encontro, dar-se tempo e espaço. E isso é fundamental! Mas, como diz o autor, [...] “é quase impossível nos tempos que correm [...]”.

Talvez a minha história seja a história de muitos outros professores que enfrentaram ou ainda enfrentam a tripla jornada e que não tiveram/têm tempo para uma reflexão sobre a prática, para registrar suas atividades, nem perceber a importância das pequenas ações, pois o corre-

---

<sup>6</sup> Adoto aqui, como em outros momentos deste texto, esta forma de escrever aprendida com Nilda Alves. A autora utiliza em seus trabalhos alguns termos grafados juntos, pois acredita que é uma forma de romper com a maneira hegemônica de pensar, que tem a dicotomização como um dos movimentos principais.

corre não lhes permitiu/permite isso. Difícil encontrar tempo para a tão necessária formação/reflexão em meio a tanto trabalho!

Aos 57 anos, enfim, consegui esse tempo para fazer o tão sonhado mestrado. Uma experiência de ruptura de várias “naturalizações” que vão se sedimentando ao longo da jornada. Experiência de troca e de descobertas de que há muito por se fazer pela educação e que essa é uma construção coletiva. Para isso é fundamental essa parada para o estudo e a produção de conhecimento. Parada em que me vejo refletindo, lendo e escrevendo sobre a minha prática, minha história.

Chegar até aqui não foi fácil, foram muitos os questionamentos, as ressignificações, as buscas e as mudanças de rota. Em conversas com minha orientadora, com colegas e com a ajuda da banca, na qualificação, pude ver que tinha um caminho já percorrido, que poderia ser explorado para responder aos meus questionamentos: o *espaçotempo* do café literário.

Assim, este trabalho se dá por intermédio de *encontros* (GARCIA, 2015), *encontros* com autores com quem converso e com os *praticantes* da vida ordinária (CERTEAU, 2014). Juntos, pusemo-nos a refletir não só sobre as experiências de leitura proporcionadas pela atividade desenvolvida, o café literário, como também sobre as experiências vivenciadas e potencializadas pelo *encontro* e as trocas. Experiências que nos atravessam e que mudam a nossa maneira de perceber o mundo e as pessoas. Isso fica bastante claro na trajetória que aqui apresentei, na maneira como realizava o café literário antes e depois das trocas possibilitadas a partir do meu ingresso no mestrado, no grupo de pesquisa e das muitas leituras realizadas.

Neste texto apresento uma discussão sobre a perspectiva da leitura na escola e suas possibilidades emancipatórias mediante experiências desenvolvidas com a leitura em uma prática docente, o café literário.

A presente pesquisa de mestrado buscou compreender o papel da leitura no processo emancipatório e responder à seguinte questão: Pode a leitura na escola ser pensada como processo emancipatório?

Teve como objetivo principal discutir a concepção hegemônica de leitura no processo de escolarização, problematizando essa concepção em relação à emancipação; e, como objetivos específicos, mapear práticas com a leitura na escola que apontassem para processos mais emancipatórios na relação com os alunos e seus saberes; buscou, no diálogo com outros professores, refletir sobre a prática e construir conhecimento.

A dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “Os caminhos percorridos: os autores com quem converso”, trago os autores que me ajudam a pensar a leitura, a emancipação e o café literário. Com base no

pensamento de Freire (1996; 2011; 2018), Santos (1997; 2002; 2007; 2011) e Certeau (2014), teço considerações e apresento os principais aspectos que esses autores destacam quanto aos processos de emancipação e à relação entre a emancipação e os saberes e conhecimentos. Apresento os cinco movimentos de Alves (2003; 2008), que ajudam a compreender a complexidade do *cotidiano* escolar e as pesquisas nos/dos/com *os cotidianos*, tema que é a base teórico-metodológica desta pesquisa. Trago, também, o conceito de *encontro* formulado por Garcia (2014; 2015), para compreender o *espaçotempo* do café literário.

O segundo capítulo, “Leitura: um “*espaço praticado*”, traz a leitura como um saber relevante no processo emancipatório. Esse capítulo se concentra nos preceitos teóricos de Freire (2011; 2018) e Certeau (2014). Abordo, também, sobre o papel do professor no processo de letramento dos alunos, colocando-o como protagonista de sua autoformação profissional e, também, como um leitor crítico. Além disso, assinalo as contribuições de Nóvoa (2017) a esse respeito.

O terceiro capítulo, “Divisão disciplinar do conhecimento e o currículo”, aborda a fragmentação do conhecimento e do currículo, as especializações que foram nos colocando em “caixinhas” e dificultando o diálogo, a integração e a articulação entre as diversas áreas do saber.

No quarto capítulo, “A pesquisa: o café literário como espaço de possibilidades emancipatórias”, apresento o *locus* e os sujeitos da pesquisa, o *espaçotempo* do café literário e os enredamentos possibilitados por esse *encontro*. Destaco, ainda, que nas apresentações dos subcapítulos referentes ao café literário há fotografias que ilustram a atividade.

Este trabalho apresenta, também, um anexo, com o questionário realizado na fase exploratória e um álbum de fotos dos *encontros* no *espaçotempo* do café literário.

Nesta pesquisa, adotei a abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2010, p. 57), é uma abordagem que “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Em consonância com a linha de pesquisa do grupo no contexto do qual essa pesquisa foi desenvolvida, a abordagem traz referências metodológicas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

É importante destacar, ainda, que este trabalho não tem a intenção de fornecer modelos e soluções para os problemas levantados. Em vez disso, traz apenas uma possibilidade de se trabalhar a leitura como fruição que pode contribuir no processo de emancipação, configurando-

se, ademais, como um espaço de reflexão sobre uma prática docente mais horizontal e de valorização dos textos plurais.

## 1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: OS AUTORES COM QUEM CONVERSO

Caçando a laço a vida cotidiana, podemos pensá-la como rota, ou roteiro, valorizando suas dimensões de inventividade e dinamismo, e não como rotina que todo dia se repete (SÜSSEKIND, 2015, p. 172).

Penso ser importante iniciar dizendo que me aventuro pelo campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008), um campo que não conhecia e com o qual passei a me identificar no decorrer deste estudo e que se tornou a base teórico-metodológica deste trabalho, ainda que não tenha incorporado todos os desdobramentos e coerências epistemológicas que esse campo exige. Também é importante salientar que tenho muito a aprender sobre ele.

A epígrafe que trago neste capítulo metodológico amplia a compreensão que temos do cotidiano como sendo unicamente a repetição, a mesmice e aquilo que não nos dá a viver experiências novas. Pais (2003, p. 78) nos diz que “[...] o cotidiano não é apenas o espaço de realização de actividades repetitivas: é também um lugar de inovação. A vida cotidiana não é apenas feita de rebotalho”. Assim, pesquisar nos/dos/com os cotidianos é uma maneira de fazer emergir, “desinvisibilizar atores e práticas cotidianas em educação, trazendo os saberes e as táticas que desenvolvem na produção dos currículos e das escolas” (GARCIA, 2014, p. 82). É percepção, é um exercício de dar visibilidade ao que no “dia a dia se passa quando nada parece passar” (PAIS, 2003, p. 28). Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos os caminhos não estão traçados e, sobretudo, tecem novas rotas.

Alves (2008) nos diz que há diversos modos de fazer e criar conhecimento, modos esses diferentes dos que aprendemos com a modernidade. Levados pelo pensamento moderno dominante, acreditamos que os conhecimentos que criamos nos cotidianos não têm valor e precisam ser superados. Isso faz com que não demos a importância necessária a eles, e deixemos de percebê-los. A autora destaca que em sua trajetória foi indispensável questionar os caminhos conhecidos e criar novas possibilidades. Foi preciso “trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites [...]” (ALVES, 2003, p. 2). Nas palavras de Alves (2003, p. 2), foi essencial

[...] ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado: a cegueira que em nós instalara a formação recebida; a idéia de separar sujeito de objeto; a idéia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam.

Ao contrário do entendimento que generaliza e separa sujeito/objeto, o *cotidiano* mostra-se cambiante, em constante transformação, e nos revela as falsas dicotomias. Pérez e Azevedo (2008, p. 36) defendem “que nos estudos *com o cotidiano* não há ‘objeto’, mas tema de interesse do pesquisador e que os pressupostos iniciais são apenas iniciais, podendo modificar-se – tema e pressupostos – ao longo do percurso, modificando, inclusive, o próprio percurso”.

Ferraço (2007, p. 73), por sua vez, assinala que

[...] o cotidiano exige dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida.

Em relação a isso, Garcia (2014, p. 87) pensa ser “necessária e coerente a inversão de sentido e tempo na metodologia: de seguir caminho para caminho seguido”. Isso é o que percebo enquanto escrevo essas linhas para descrever o “caminho seguido” até aqui, uma busca constante, um vai e vem de erros e acertos e que vão se fazendo pesquisa. Um caminhar possibilitado graças a muitas trocas, conversas, encontros e leituras. Assim, *é no cotidiano* que vou tecendo o caminho metodológico para responder às minhas inquietações.

Quando ingressei no mestrado sabia que todas aquelas leituras e *encontros* com professores e colegas me fariam refletir e ressignificar a minha prática. Também sabia o que queria pesquisar: a leitura. Sempre quis desenvolver um trabalho que contribuísse e despertasse nos estudantes o hábito de leitura, e que isso pudesse auxiliar no desempenho de suas atividades escolares. Mas por muitas vezes me senti frustrada com minha falta de habilidade de encontrar as soluções para o “baixo desempenho” de alguns.

Essa sensação de incapacidade, na docência, tem a ver com a expectativa de ser um professor que dá conta daquilo que é entendido como tarefa do professor e daquele conhecimento que é valorizado como importante de ser “construído” pelos estudantes. Há uma expectativa de aproveitamento que está baseada numa compreensão de conhecimento que é hegemônica para o conhecimento escolar. Então o entendimento do que seja um bom aproveitamento dos alunos tem a ver com o reconhecimento dos conhecimentos que são hegemonicamente considerados válidos.

Os caminhos seguidos me trouxeram até aqui, mas a caminhada não foi muito fácil, uma vez que passou por muitas interrogações, perguntas que ficavam sem respostas e algumas que foram sendo respondidas ao caminhar. Sei que ao finalizar este estudo ainda não terei todas elas respondidas, mas isso também faz parte de uma busca que não se encerra neste momento. Como diz Alves (2003), antes mencionado, trabalhamos com processos.

Ingressei no mestrado sob a orientação da professora Dra. Alexandra Garcia e para o grupo de pesquisa por ela coordenado: *Grupo de pesquisa diálogos escola-universidade: processos de formação docente e a produção dos currículos nos cotidianos* – CNPq. O grupo mantém um projeto de pesquisa e extensão chamado *Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada – café com currículo*, realizado dentro dos princípios de formação de professores e da relação pesquisa e formação de professores, constituído no campo das pesquisas com os *cotidianos*. Foi nesse grupo que passei a conhecer os princípios, as pesquisas com o *cotidiano*, os autores cotidianistas e também autores como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos. Dentre os princípios, referidos acima, estão os cinco movimentos pensados por Nilda Alves, os quais trago ainda neste capítulo.

A proposta do café literário que apresento na minha pesquisa se baseia nesses princípios da pesquisa nos cotidianos e na relação entre pesquisa, extensão e formação, inspirada no projeto “café com currículo”. Trata-se de iniciativa que veio ao encontro do trabalho que realizei em anos anteriores, como já mencionado. A partir do meu ingresso no mestrado e consequentemente no grupo de pesquisa, pude rever algumas concepções e práticas e refazer a trajetória à medida que os estudos e a pesquisa foram se desenvolvendo. Uma autocrítica necessária e possibilitada pelas trocas. Nas palavras de Garcia (2014, p. 84), “os modos como aprendemos a ver e conceber as produções cotidianas e os sujeitos nos cotidianos reduzem nossos sentidos a interpretações e significados construídos no interior de lógicas e de repertórios monoculturais”.

Considerando o problema que justifica esta pesquisa – “Pode a leitura na escola ser pensada como processo emancipatório? – o modo como pensar essa questão na perspectiva dos estudos com os cotidianos levou-me a interrogar a base de conhecimento e noções implícitas em minhas práticas docentes com a leitura. Para melhor contextualizar a discussão quanto aos processos emancipatórios e a leitura, exponho, brevemente, a ideia do “café literário” com a qual desenvolvi a pesquisa. A discussão aprofundada com o que o café produziu e o que produziu de compreensões com ele será desenvolvida no Capítulo 4. O movimento de antecipação tem relação com pensar a teoria por meio das provocações do cotidiano vivido.

A última vez que organizei o “café literário” foi em 2017. De lá para cá, ele ganhou uma nova cara. Na versão anterior, a atividade já era apresentada pronta: os estudantes podiam escolher livremente o livro/texto, mas eu determinava a data, o tempo (três minutos para cada um, cronometrados!) e o valor da apresentação (2,0 pontos na média). Na nova versão, os estudantes foram convidados a participar da proposta que foi construída coletivamente: projeto e avaliação; também não foi estipulado um tempo para as apresentações. Foi uma experiência de deixar fazer, deixar acontecer. Uma das turmas, por exemplo, decidiu decorar a sala e sentar no chão. Foi uma linda surpresa. Sem dúvida, a criatividade se manifesta com mais força quando se dá espaço, se dá liberdade e se faz algo com prazer.

O café literário promoveu *encontros* (GARCIA, 2015), uma ferramenta metodológica indispensável para a minha pesquisa e referenciada pelas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. A noção de *encontros* propõe, às pesquisas e práticas com formação, a horizontalização na relação entre os sujeitos e seus saberes, a partilha de conhecimentos, a reflexão como produção coletiva em práticas docentes mais emancipatórias.

Garcia (2014, p. 84) nos apresenta, em seu texto “‘Defina metodologia’: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos”, alguns “princípios-coordenadas” para “fazer com e caminhar nas pesquisas”. Um desses princípios é o dos seis movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, formulados, originalmente,<sup>7</sup> por Nilda Alves.

Ao longo de sua trajetória, Nilda Alves fez algumas modificações e, recentemente, publicou um novo artigo juntamente com Nívea Andrade e Alessandra Nunes Caldas intitulado “Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas ‘conversas’ acerca deles”, no qual traz novas alterações. Nessa nova configuração, os movimentos passam de cinco para seis. Isso nos leva a considerar, com base no que apontam as autoras, que nada é definitivo e que vamos, no transcorrer da vida, resignificando muitos aspectos, reforçando outros e valorizando aquilo que até então estava sendo deixado de lado. Minayo (2010, p. 40) nos lembra que “o ser humano é autor das instituições, das leis, das visões de mundo que, em ritmos diferentes, são todas provisórias, passageiras, trazendo em si mesmas as sementes de transformação”. Isso é o que nos faz caminhar.

Marco aqui essa mudança no pensamento da autora, apesar de concordar com as compreensões dos cinco primeiros movimentos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e do

---

<sup>7</sup> Digo originalmente, pois os iniciais foram escritos unicamente por Nilda Alves. O primeiro é de 2001, com apenas quatro movimentos. Em 2007, no texto “Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas”, a autora apresenta o quinto movimento, citado aqui, na edição de 2008.

texto. No entanto, assinalo que optei por trabalhar com a versão dos movimentos de 2008, os quais passo em seguida a tratar.

Alves (2008, p. 16), em seu artigo intitulado “Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas”, admite “[...] que, como a vida, os cotidianos formam um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo”. Para começar a compreendê-lo, de acordo com a autora, é preciso discutir cinco aspectos, cinco movimentos. Para tanto, em alguns momentos deste estudo, faço uso dos ensinamentos de Minayo (2010), com o intuito de promover um diálogo com a autora citada.

O primeiro movimento foi nomeado por Nilda Alves de o “sentimento do mundo”, que pode ser interpretado, literalmente, como o ato de ir até a escola, de estar nesse lugar, senti-lo e vivê-lo

[...] através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e “entender” o cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso “comer” um sanduiche feito mais de doze horas antes, “ouvir” e “participar” de conversas entre moças e rapazes para entender alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê dos alunos o frequentarem, e cada vez mais. [...] Mas é possível realmente compreender o que aí se passa sem isto? Se continuo somente “olhando do alto”, como os que têm poder, vou compreendê-lo muito limitadamente, é preciso reconhecer (ALVES, 2008, p. 20-21).

O segundo movimento é chamado de “virar de ponta cabeça”. Com ele, a autora destaca a indiscutível importância da ciência moderna. O problema é que a sociedade ocidental a transformou em uma forma hegemônica de construção de conhecimento. Na mesma direção, Minayo (2010, p. 35) diz que não concorda

[...] com os que absolutizam o sentido e o valor da ciência, pois a humanidade sempre, desde que existe o Homo sapiens, criou formas de explicar os fenômenos que cercam a vida e a morte e o lugar dos indivíduos na organização social, assim como os mecanismos de poder, de controle e de reprodução. Desde tempos imemoriais, as religiões, a filosofia, os mitos, a poesia e a arte têm sido instrumentos poderosos de conhecimento, desvendando lógicas profundas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano.

Alves (2008) nos alerta para o fato de que os conhecimentos que herdamos da ciência moderna e que habitualmente chamamos de apoio, na verdade, “[...] não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido”. Limita-nos! Aí está o problema, deixamos de valorizar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos.

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que os modos como se cria conhecimento nos cotidianos não têm importância ou estão errados e, por isso mesmo, precisam ser superados. [...] esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas, o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los (ALVES, 2008, p. 16).

O terceiro movimento é chamado de “beber em todas as fontes” e aponta para a necessidade de se utilizar diferentes fontes. Não existe um único caminho, um único sentido.

“Narrar a vida literaturizar a ciência” é o quarto movimento. Aqui, Alves (2008, p. 30) se vê diante de mais um problema a ser solucionado e pergunta: “[...] é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nesses processos e movimentos, da mesma maneira como transmitia o que acumulava/via/observava em uma pesquisa dentro do paradigma dominante?”. A autora assume que para informar as novidades é necessário adotar, também, uma nova forma de escrever. Uma nova escrita para novas percepções e descobertas. Alves (2008, p. 30-31) nos diz:

Há assim uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escritafala, uma falaescrita ou uma falaescritafala.

Após um tempo e ao longo de sua trajetória, Nilda Alves percebeu que aos quatro movimentos, descritos anteriormente, faltava algo essencial: os *praticantes*! Nesses movimentos, abordados acima, trata de usar diferentes fontes, criar uma nova possibilidade de escrita, resistir aos limites impostos pela ciência moderna e mergulhar na realidade escolar. Mas e os atores? De acordo com Alves (2008, p. 45), em seu *mergulho* na realidade escolar, colocou-se demais e se preocupou com os movimentos que deveria fazer como pesquisadora e se pergunta: “Por que, então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas?”. Em seu percurso, percebe que o que interessa para as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes* (CERTEAU, 2014). *Ecce femina*, esse é o quinto movimento. Assim, esse campo valoriza o “chão da escola”; o fazer cotidiano do professor, que ganha destaque em suas “narrativas” e “conversas”, metodologias muito usadas pelo campo; percebe a vida escolar

em *todos os seus sentidos* e valoriza também os pequenos eventos que acontecem nesse *espaçotempo*.

É com esses cinco movimentos da pesquisa nos/dos/com o cotidiano, pensados inicialmente por Nilda Alves, que fundamento minha pesquisa, por acreditar ser uma metodologia que me possibilita entender um pouco mais a complexidade que envolve os cotidianos escolares.

De acordo com Garcia (2014, p. 82), as pesquisas no/do/com o cotidiano trazem

[...] contribuições para pensar os currículos, as escolas, as práticas e a formação docente, entre outras temáticas relevantes. Esses estudos têm contribuído para desinvisibilizar atores e práticas cotidianas em educação, trazendo os saberes e as táticas que desenvolvem na produção dos currículos e das escolas.

É com essa perspectiva que percebo e penso o café literário como uma proposta que pode contribuir para “desinvisibilizar atores” e trazê-los para o papel de protagonistas.

Garcia (2015, p. 11) refere ainda que “são os alunos e professores que nos emprestam suas vozes e narrativas, os protagonistas-autores das reflexões com as quais tecemos nossas compreensões”. A autora também toca num ponto essencial: “por que e para quem pesquisamos? Como estabelecemos a comunicação com os espaços e sujeitos em nossas pesquisas?”. A autora reflete, com base em um trabalho sobre a produção de documentários, realizado por Coutinho<sup>8</sup> (2008), que

[...] as questões que se relacionam ao que nos interessa e nos move na interação com os sujeitos, saberes e espaços das escolas na pesquisa, com os quais produzimos os mais diversos tipos de registros (entrevistas, áudios, fotografias, filmagens, relatos, narrativas escritas e orais), mostram-se potentes para pensarmos em como fazemos uso de suas falas e narrativas e, sobretudo, ao pensarmos as escolas e os professores que fazem essas escolas a cada dia, qual o nosso compromisso com os conhecimentos que produzimos com seus saberes, sentidos, interrogações (GARCIA, 2015, p. 11).

Estou aprendendo que no espaço escolar nada é descartável. No cotidiano se dão os encontros importantes que ressignificam a nossa prática. Ainda de acordo com Garcia (2015, p. 15), citando Souza (2006), “a noção de encontro praticada nas pesquisas e processos formativos nos possibilita, assim, assumir a centralidade dos sujeitos e de seu papel ativo na ‘invenção de si’ [...]”. Nas palavras de Garcia (2015, p. 13):

---

<sup>8</sup> COUTINHO, Eduardo. O olhar no documentário: carta-depoimento para Paulo Paranaguá. In: BRAGANÇA, F. *Encontros*: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Azogue, 2008.

Os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e alunos da formação esses tantos encontros produzem “marcas”, também com as quais valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola.

Em outro trecho, a autora destaca que “pensar a formação a partir dos encontros implica considerar os *espaçotempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações” (GARCIA, 2015, p. 14).

Penso ser essa ideia de *encontro* importante no *espaçotempo* de leitura. Como diz a autora, “se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações”. É possível, além disso, pensar esses *encontros* de leitura no processo político emancipatório como “movimentos de permanentes reconfigurações”, como nos fala Garcia, no trecho citado mais acima. São muitos os saberes apreendidos e aprendidos e que se movimentam no ato de ler, não só as palavras como também o mundo, como nos ensina Paulo Freire.

A articulação teórica desta pesquisa conta, ainda, com as contribuições de Paulo Freire (1996; 2011; 2018), Boaventura de Sousa Santos (1997; 2011) e Michel de Certeau (2014). As ideias apresentadas por esses autores me ajudam a pensar, a entender a leitura como um saber relevante no processo emancipatório. Os *encontros* no/do café literário abrem espaço para o protagonismo discente e produzem material para uma reflexão das práticas docentes. Penso ser coerente dizer que o que une esses autores é o interesse pelo *outro*, o interesse em pesquisar as relações sociais, o valor que dão às experiências cotidianas, o gosto pela rebeldia, o inconformismo e a ruptura com pensamentos hegemônicos e generalistas e a busca por práticas sociais mais justas e igualitárias.

### 1.1 Boaventura de Sousa Santos contra o “desperdício da experiência”

Santos (2011) assinala que a partir do século XVI a modernidade ocidental surge como um ambicioso paradigma sociocultural apoiado numa tensão entre a regulação e a emancipação social. O autor aponta que duas formas de conhecimento foram inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O primeiro tem como ponto de partida o caos e de chegada a ordem. O segundo, por sua vez, parte

do colonialismo para o ponto do saber, nomeado pelo autor como solidariedade. Essa trajetória está explicitada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Os tipos de conhecimento formulados por Boaventura de Sousa Santos

| Trajetória<br>Tipos de Conhecimento | Ponto A (Ignorância) $\Rightarrow\Rightarrow\Rightarrow$ Ponto B (Conhecimento) |
|-------------------------------------|---|
| Conhecimento-regulação              | Caos $\Rightarrow\Rightarrow\Rightarrow$ Ordem                                  |
| Conhecimento-emancipação            | Colonialismo $\Rightarrow\Rightarrow\Rightarrow$ Solidariedade                  |

Fonte: A autora, 2019.

Em meados do século XIX, a tensão entre a regulação e a emancipação entrou em colapso, fruto da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, transformando as energias emancipatórias em regulatórias e a ciência moderna em conhecimento hegemônico.

De acordo com Santos (2011), o paradigma da modernidade está assentado em dois pilares, como já foi mencionado anteriormente. Cada um, por sua vez, está constituído por três princípios ou lógicas, segundo o autor. O pilar da regulação é formado pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, já o pilar da emancipação é formado pelas lógicas de racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura; cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a moral-prática da ética e do direito. Os dois pilares, regulação e emancipação, foram pensados para andar em equilíbrio, ou seja, que o “poder cognitivo da ordem alimentasse o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa” (SANTOS, 2011, p. 16). Manter esse equilíbrio estava a cargo de três lógicas da racionalidade já postas logo acima. Porém, nos últimos dois séculos, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia foi impondo-se às outras racionalidades, o que levou o conhecimento-regulação a ter preeminência sobre o conhecimento-emancipação. De acordo com o autor, esse desequilíbrio possibilitou que o conhecimento-regulação reorganizasse o conhecimento-emancipação dentro de suas condições. Dessa maneira, nos termos de Santos (2011, p. 79),

[...] o estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (*o colonialismo foi recodificado como ordem*) (Grifo nosso).

De acordo com Santos (2011, p. 30), o colonialismo “é a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito”. Esse reconhecimento é o que designa por *solidariedade*, conforme explica:

É uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. [...] É o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na *solidariedade* converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório (SANTOS, 2011, p. 81, grifo nosso).

O que o autor traz no final da citação transcrita ajuda a pensar nas práticas com a leitura na escola numa perspectiva de produção mais coletiva e solidária de saberes e também de uma ético-estética política de sociedade. Assim, o que caracteriza o conhecimento-emancipação é justamente a marca da *comunidade* e da *solidariedade*, pois não é individual, só pode ser pensado coletivamente. Dá-se a emancipação à medida que ela não está orientada pelo conhecimento-regulação, mas sim pelo conhecimento-emancipação.

Santos (2011, p. 30) pontua que estamos acostumados “a conceber o conhecimento como princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros” e que, por isso, nos é difícil imaginar uma lógica baseada na solidariedade. Destaca que dessa situação é premente sair e aponta duas estratégias, indissociáveis, para desequilibrar o conhecimento em favor da emancipação: a primeira é reconhecer o caos<sup>9</sup> como algo positivo e inseparável da ordem. Um de seus aspectos positivos é a ideia da não linearidade, como acontece nos sistemas complexos, cujas funções não são lineares e, por isso, de maneira oposta ao que ocorre nas funções lineares, uma pequena causa pode levar a um grande efeito. Santos enfatiza que indivíduos e sociedades só podem produzir conseqüências por meio das causas, e estas, de acordo com as teorias do caos, não se dão na mesma escala dos seus efeitos; assim, não se pode pensar que o controle das causas levaria ao controle das conseqüências. Pelo contrário, a falta de controle sobre as conseqüências mostra que as ações executadas como causa têm, além das conseqüências intencionais (lineares), uma diversidade imprevisível de conseqüências (SANTOS, 2011, p. 79-80).

Para Santos (2011, p. 80), as teorias do caos ajudam a esclarecer

[...] o modo como a ciência moderna, transformada em recurso tecnológico de sistemas sociais cada vez mais complexos, levou ao extremo a discrepância entre a capacidade de ação (controle das causas) e a capacidade de previsão (controle das conseqüências). Transformado em máxima da ação social e política, o caos apela a suspeitar da capacidade de ação e a pôr em causa a ideia da transparência entre a causa e o efeito. Dito de outro modo, o caos convida-nos a um conhecimento prudente.

---

<sup>9</sup> “[...] o que já começa a acontecer, com as teorias do caos, no seio da própria ciência moderna [...]” (SANTOS, 2011, p. 79).

A segunda estratégia é valorizar novamente a solidariedade como saber. Em relação a isso, Oliveira (2012) esclarece que a solidariedade é, ao mesmo tempo, elemento epistemológico e político. O primeiro elemento está relacionado com a valorização do outro como sujeito e o segundo com o comportamento horizontal “entre os sujeitos sociais em que o objetivo é a ajuda mútua” (OLIVEIRA, 2012, p. 15). Trazendo essas reflexões para o espaço escolar e mergulhando

[...] um pouco mais profundamente na noção, de modo a chegar às suas potencialidades para a reflexão curricular, somos remetidos a questionar o individualismo e a competitividade que habitam nossas propostas educativas e muitos dos valores ensinados aos alunos por meio, sobretudo, do chamado “currículo oculto”. [...] Além de preconceitos difundidos e realimentados cotidianamente com base nessa competição/comparação, alguns de seus desdobramentos são elementos presentes nas nossas práticas escolares a serem superados na perspectiva da solidariedade como forma de relacionamento e critério de conhecimento (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Com isso, a autora enfatiza a importância do *conhecimento-emancipação* nas nossas práticas cotidianas.

Nesse sentido, no contexto da pesquisa que desenvolvemos, as práticas de leitura poderão ser consideradas emancipatórias na medida em que possibilitem o protagonismo dos *praticantes* e admitam leituras plurais. Santos (2011, p. 83) assinala que “todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria”. Ou seja, não é construído de fora para dentro e, sim, de dentro para fora e em relação com outros conhecimentos presentes, se dá entre os sujeitos. Podemos dizer que o conhecimento emancipatório é dialógico, pois é tecido na coletividade, não surge espontaneamente, mas na relação com outros saberes. Criamos a partir do *uso*<sup>10</sup> do que existe. Daí a importância de se possibilitar, no espaço escolar, uma maior participação e protagonismo dos estudantes, momentos de livre criação, livre agir, livre pensar. Isso nos permite pensar que outras formas de conhecimento, outras formas de leitura são possíveis no cotidiano escolar e que podem contribuir para o processo de emancipação. Felizmente, muito já se faz nesse sentido. Sússekind (2015, p. 171) destaca que professores e estudantes “criam currículos” e transformam a escola em um *espaço praticado*<sup>11</sup> (CERTEAU, 2014), espaço de socialização e valorização de diferentes conhecimentos que ficaram desacreditados pela racionalidade científica dominante.

Santos (2011) defende que estamos vivendo um tempo de transição paradigmática e que se podem pressentir os sinais, ainda que vagos, da emergência de um novo paradigma. De

---

<sup>10</sup> O conceito de *uso* será abordado mais adiante.

<sup>11</sup> Idem à nota anterior.

acordo com o autor, essa transição tem várias dimensões e aponta duas principais: a epistemológica e a societal. A primeira ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente designado por “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2011, p. 16). A segunda dimensão, menos visível, ocorre entre o paradigma dominante (sociedade patriarcal, produção capitalista, consumismo individualista, identidades fortaleza, democracia autoritária e desenvolvimento global e excludente) e um paradigma que ainda não se sabe como será constituído.

Santos concluiu, valendo-se de suas andanças pelo mundo e de pesquisas que realizou em diferentes países, entre eles o Brasil, que há no mundo inteiro uma experiência social mais rica e diversificada do que a tradição científica tem conhecimento e considera importante. Suas pesquisas também revelaram que toda essa riqueza social está sendo desperdiçada e que isso gera a desesperança, pois alimenta a ideia de que não há alternativas ao que está posto. O autor enfatiza que, para lutar contra esse *desperdício da experiência* e para desinvisibilizar e dar credibilidade aos movimentos sociais alternativos, não resolve recorrer à ciência social, pois é ela a responsável por invisibilizar e desacreditar as alternativas. Para que haja mudança de fato, o autor diz ser necessário um modelo diferente de racionalidade, uma crítica ao modelo hegemônico, modelo este vigente há pelo menos dois séculos, caso contrário, qualquer proposta levaria ao mesmo resultado: “ocultação e descrédito” (SANTOS, 2002, p. 238).

Diante de suas conclusões, Santos (2011) procede a uma crítica a esse modelo de racionalidade que, seguindo Leibniz, a chama de *razão indolente* e propõe outro modelo ao qual designa de *razão cosmopolita*. A primeira é uma *razão indolente* por desperdiçar as múltiplas experiências que se dão, por só valorizar uma única forma de saber que traz privilégios para uns e a opressão de outros, que são excluídos de participar tanto dos bens culturais quanto dos materiais disponíveis no mundo. Uma *razão indolente* que assume a forma de uma *razão impotente* porque nada faz, não é exercida, é cega às necessidades que estão ao seu redor, por avaliá-las como externas a ela; é uma *razão arrogante* por pensar-se completamente livre, o que a dispensaria de provar essa mesma liberdade; é uma *razão metonímica* por considerar a sua parcialidade uma totalidade, desprezando outras formas de racionalidade; é uma *razão proléptica*, segundo a qual, o futuro é algo precipitado, pois já é conhecido e resolvido no presente, tomando o progresso como uma linearidade. Para a segunda, a razão cosmopolita, que é um novo modelo de racionalidade, Santos (2002, p. 239) propôs três procedimentos sociológicos: *a sociologia das ausências*, *a sociologia das emergências* e *o trabalho de tradução*, os quais funda, partindo de três pontos.

O primeiro ponto é que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo”, refere Santos (2002, p. 239). Segundo o autor, considerar o outro como sujeito (solidariedade) é reconhecê-lo, também, como produtor de conhecimento e conclui que todo conhecimento-emancipação tem uma “vocação multicultural”. Diante disso, se pergunta: “Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunci veis?” (SANTOS, 2011, p. 30).

O segundo ponto, esclarece Santos (2002, p. 239),   que “a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com concep es do tempo e da temporalidade”.

O terceiro e último ponto representa, segundo Santos (2002, p. 239), a característica principal da concep o ocidental de racionalidade, que reside no “facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro”. Explica o autor:

A contrac o, ocasionada por uma peculiar concep o da totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concep o linear do tempo e a planifica o da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas eram as expectativas confrontadas com as experiências do presente (SANTOS, 2002, p. 239).

Diante dessa realidade, a racionalidade cosmopolita, proposta por Santos (2002, p. 239), segue uma trajetória inversa: “expandir o presente e contrair o futuro”. Em suas palavras, “são assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2002, p. 239). Ou seja, são assim será possível evitar o desperdício da experiência provocado pelo silêncio imposto pelo domínio global da ciência moderna. O silêncio, segundo o autor, “  uma constru o que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida” (SANTOS, 2011, p. 30). O autor explica ainda que esses “silêncios, as necessidades e as aspira es impronunci veis são captáveis por uma *sociologia das ausências*” (SANTOS, 2011, p. 30). Assim, desinvibilizar experiências desperdiçadas pela forma de produ o de conhecimento da ciência moderna fazem-nos expandir o presente e não projetar para o futuro uma constru o de sociedade. Para contrair o futuro, Santos propõe a *sociologia das emergências*.

O autor destaca que são há conhecimento e, por conseguinte, *solidariedade*, nas diferenças e na valoriza o e reconhecimento da multiplicidade cultural, ou seja, na *ecologia de saberes*. A esse respeito pondera: “O nosso lugar   hoje um lugar multicultural, um lugar

que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra supostos universalismos ou totalidades” (SANTOS, 2011, p. 27). E resume assim a sua posição: “Não há um princípio único de transformação social [...] Não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação. São múltiplas as faces da dominação e da opressão [...]” (SANTOS, 2011, p. 27). Enfatiza que, apesar de serem múltiplas as facetas da dominação, também “são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam” (SANTOS, 2011, p. 27). Como não há um princípio comum, o autor assevera que não é possível reunir todas as resistências e agentes sob uma teoria comum. Assim, faz-se necessária uma teoria “que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam” (SANTOS, 2011, p. 27). Faz-se necessária uma *teoria da tradução*, pois é graças a ela que “uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura” (SANTOS, 2011, p. 30-31).

Com base em Santos, entendemos em nosso grupo de pesquisa, no contexto do qual essa dissertação se desenvolve, que a emancipação se exercita cotidianamente nas práticas sociais e políticas por um sujeito que é eminentemente político. Quando se parte de uma lógica regulatória, de subalternização, do não reconhecimento dos saberes do sujeito como saberes legítimos, não é possível reconhecê-lo como sujeito político.

Para Santos (1997, p. 277), a emancipação

[...] não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.

E a escola, como um desses espaços, não poderia ficar de fora.

A emancipação também é discutida, em sua abordagem política, no pensamento de Paulo Freire que, guardadas as diferenças entre os autores, mostra-se como contribuição para pensar os sentidos que uma educação humanizadora pode ter nos processos de escolarização e de emancipação, como discuto a seguir.

## 1.2 Paulo Freire e sua “Pedagogia humanizadora”

A emancipação para Paulo Freire está assentada na humanização, no reconhecimento do outro como sujeito e, portanto, produtor de conhecimento, relacionando-se, assim, com uma pedagogia humanizadora, libertadora e problematizadora.

Freire (2018) assinala que pouco sabemos sobre nós e é aí que se funda a nossa inquietante busca pelo autoconhecimento. Diz que a nossa humanização assume hoje “um caráter de preocupação iniludível” e que isso se manifesta em ações que afirmam o nosso caráter de “sujeitos de decisão” de “seres do mundo e com o mundo” (FREIRE, 2018, p. 39-40). De acordo com o autor, atestar essa preocupação é reconhecer a desumanização, ou seja, a opressão. Freire explica que tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades da nossa condição de homens e mulheres inacabados, mas só a primeira é “vocaçã dos homens”.

Vocaçã negada, mas afirmada pela própria negaçã. Vocaçã negada na injustiça, na exploraçã, na opressã, na violênci dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperaçã de sua humanidade perdida (FREIRE, 2018, p. 40).

Freire aponta algumas características dos oprimidos, entre elas a sua seduçã pelo opressor, pelo seu modo de vida, suas conquistas e o seu desejo de alcançã os mesmos padrões de vida. Freire diz que Memmi,<sup>12</sup> ao fazer uma análise da “consciênci colonizada”, se refere à sua aversã de colonizado misturada com paixã pelo colonizador. Há um desejo de se parecer com ele. Outra característica dos oprimidos é a “autodesvalia” que resulta da interiorizaçã de uma incapacidade que lhe é inculcada pelo opressor. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’” (FREIRE, 2018, p. 69). Ou seja, só o saber que lhes é imposto é considerado válido, o que os leva a descrer de si mesmos.

Freire (2018, p. 69), ao se reportar às suas experiências educativas com camponeses, lembra que, em muitas ocasiões em que falavam sobre algum tema problemático para eles, ouvia o seguinte: “Desculpe, nós deveríamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que

---

<sup>12</sup> O escritor Albert Memmi nasceu na Tunísia, em 1921. Em 1943 esteve em campos de trabalho forçado e, após a independência de seu país, emigrou para a França, fixando-se em Paris e em 1973 adotou a nacionalidade francesa. Disponível em: <[https://www.record.com.br/?id\\_autor=5027](https://www.record.com.br/?id_autor=5027)>. Acesso em: 21 dez. 2019.

sabe; nós os que não sabemos”. Contudo, o autor se impressiona com a alteração desta “autodesvalia” quando se opera uma mudança na condição opressora. Freire (2018, p. 70) afirma que os oprimidos só lutam pela sua liberdade quando percebem a fragilidade e a vulnerabilidade do opressor e conhecem as razões de sua condição de oprimidos. “Enquanto isso não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados”. Sentir-se-ão como “quase ‘coisa’” na mão do opressor. O autor diz que com o tempo, entretanto, “a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (FREIRE, 2018, p. 71).

Segundo Freire (2018, p. 71), para o opressor “*ser é ter*” e para isso oprime; para o oprimido ser é estar baixo o domínio do opressor numa relação de dependência. O autor destaca que essa é uma “dependência emocional” que beneficia o opressor.

Para despertar os oprimidos dessa situação de dependência, Freire (2018, p. 72-73) afirma que são necessários dois eventos que não podem ser dicotomizados: reflexão e ação. Pretender a libertação sem reflexão na ação de libertar-se é transformar os oprimidos novamente em objetos, “em massa de manobra”. A ação sem reflexão se transforma em “puro ativismo”. O autor destaca que é preciso acreditar nos homens oprimidos, acreditar em sua capacidade. “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2018, p. 73). Ressalta que “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 2018, p. 74). O convencimento dos oprimidos de sua necessária luta pela liberdade não é doação de ninguém, mas fruto de sua conscientização, possibilitada pela reflexão e pela ação. Estar ciente de sua realidade histórica os leva a criticá-la e ao afã de transformá-la. Esta ação pela humanização exige uma

[...] responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos, se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte (FREIRE, 2018, p. 76).

E é como *homens* que devem engajar-se e não como *coisas*, pois é este estado que os leva à destruição. Não podem lutar “como quase ‘coisas’ para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é *a posteriori*” (FREIRE, 2018, p. 76). Precisam acreditar novamente no potencial criador e transformador que lhes é próprio. Precisam lutar como homens que são. Para

Freire (2018, p. 77) o caminho é a “prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelecem uma relação dialógica permanente”.

Freire (2018), ao trazer essa discussão para o contexto escolar, pontua que os professores que (liderança revolucionária), em sua “prática pedagógica”, deixam de utilizar o “método”<sup>13</sup> como instrumento de manipulação dos estudantes (oprimidos), agem com a consciência e com intencionalidade. A consciência se manifesta em nossos atos (método) e nestes sempre estará a nossa intenção. Freire diz que a educação se faz “cointencionalidade”.

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 2018, p. 77- 78).

O professor Ernani Maria Fiori (2018, p. 11), no prefácio para a obra de Freire (2018), escreveu: “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, refletidamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. Assim, a prática de uma pedagogia humanizadora, de sujeitos com sujeitos, numa relação dialógica se faz libertadora. Paulo Freire (2018, p. 94-96) explica que a “educação libertadora”, “problematizadora” é a “[...] superação da contradição educador-educandos.” E “[...] afirma a dialogicidade e se faz dialógica. [...] rompe com os esquemas verticais [...]”. Nela “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado [...] Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem”. Segundo o autor, esta educação é a única que levaria o sujeito à liberdade, ou seja, à emancipação.

O oposto a isto é o que Freire chama de “educação bancária”. Nela o professor, na posição de sujeito, “narra” os conteúdos que vão enchendo a cabeça dos educandos, transformando-os em “‘vasilhas’, em recipientes a serem “‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto

---

<sup>13</sup> Em sua obra, Freire (2018, p. 77) traz o conceito de “método” formulado pelo prof. Álvaro Vieira Pinto: “O método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica”.

mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2018, p. 80). De acordo com o autor, o professor em vez de dialogar, comunicar-se, “faz ‘comunicados’”. Nesse tipo de educação o educando tem a função de receber e arquivar os depósitos.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2018, p. 80).

De acordo com Freire, esse tipo de educação nega o conhecimento e a educação como ação e busca processual. O educador justifica a sua práxis na ignorância dos educandos e estes, por reconhecerem-se ignorantes, justificam a práxis do educador. Não se veem numa relação dialética, na que ambos aprendem juntos. Só existe um sujeito: o educador.

Freire (2018, p. 80) destaca que, “cedo ou tarde, os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’”. Assim, Freire (1996, p. 25) afirma que é necessário que, mesmo subordinado “à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’”.

“Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 1996, p. 25). *Bricolagens, usos e criações de praticantes*, que escapam ao controle das referências postas. É sobre isso que nos vem falar Certeau.

### 1.3 Michel de Certeau e as práticas cotidianas: as “táticas e estratégias” de leitores

Certeau (2014) trata de conceitos-chaves para esta investigação. Com ele, entendo a escola como um *lugar de praticantes*, de *táticas* e de *estratégias*. Esses conceitos ajudam a entender a vida cotidiana nas escolas em relação à leitura sob uma outra percepção.

Certeau (2014), em suas *artes de fazer*, nos aproxima desses conceitos fazendo-nos caminhar pela cidade como “voyeurs ou caminhantes”. Nesta metáfora da cidade, o autor traz

a figura do observador que está no topo do World Trade Center<sup>14</sup> e que vê do alto a cidade paralisada. Para o autor, tal posição leva a um “desconhecimento das práticas” e aquele que está no topo exclui-se do “entrelaçamento dos comportamentos do dia a dia [...]” (CERTEAU, 2014, p.159). Trata-se de uma figura que é a de uma autoridade de poder, que, do topo, não consegue perceber o que se passa lá embaixo, onde vive e caminha o *homem ordinário* ou

[...] os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, Wandersmänner, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com os espaços que não veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo a corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade (CERTEAU, 2014, p. 159).

O homem comum, o “*homem ordinário*”, “os *praticantes ordinários*” trafegam e se entrelaçam pela cidade compondo *poesias ignoradas* que não leem. Diferentemente destes, a autoridade de poder ocupa um *lugar* que, segundo Certeau (2014, p. 184), “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar”.

Os *praticantes* recriam o *lugar* organizado pela autoridade de poder, transformando-o em *espaço*. Para Certeau (2014), o *espaço* envolve movimento, ou seja, leva em conta a direção, a velocidade e o tempo. Segundo o autor, o “espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram”, ou seja, “o *espaço é um lugar praticado*” (CERTEAU, 2014, p. 184). Assim, de acordo com o autor, “o espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada”. Certeau (2014, p. 184) fornece outros exemplos: a rua que foi projetada pelo urbanista (*lugar*) se transforma em *espaço* pelo vai e vem dos pedestres e da mesma forma “a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito”. Este último exemplo, fundamental para esta pesquisa, traz a leitura como um *espaço*, ou seja, como movimento, e permite que os *praticantes façampensemteçam* várias trajetórias. Na nossa prática docente essa reflexão é essencial, pois são muitos os trajetos traçados e entrelaçados pelos *praticantesleitores*, verdadeiras *bricolagens*.

A escola é um *lugar* de poder,<sup>15</sup> com regras e deveres que são cumpridos por todos os que ali estão: gestores, professores, estudantes, técnicos e os trabalhadores terceirizados.

<sup>14</sup> Quando sua obra foi publicada as torres ainda faziam parte do cenário.

<sup>15</sup> A escola aqui é vista como um lugar de autoridade e não de autoritarismo.

Entretanto, esses *praticantes* fazem “*uso*” daquilo que lhes é imposto, ou seja, recriam, manipulam e transformam a escola em um “*lugar praticado*” (CERTEAU, 2014, p. 184), pois nela agem e não são passivos, encontram brechas, que são *táticas* que operam os oprimidos, um conceito formulado por Certeau ao pensar nessas manhas, na capacidade criadora, na engenhosidade do sujeito para vencer ou driblar as barreiras e as imposições no seu cotidiano, uma arte da não passividade, uma arte de “fazer com”. Eis o conceito certeuniano de *tática*:

[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A *tática* não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a *tática* é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bulow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a *tática* é a arte do fraco (CERTEAU, 2014, p. 94-95).

Enquanto a *tática* é a arte do mais fraco, o forte lança mão da *estratégia*. Para Certeau (2014, p. 45) a *estratégia* é

[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo *estratégico*.

Dentro de um “lugar próprio” – o texto –, o leitor se “infiltra e ganha terreno”, opera *táticas*. Estas “não obedecem à lei do lugar” nem “se definem por este”. Assim, de acordo com Certeau (2014, p. 87), “são tão localizáveis como as *estratégias* tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos”. O que diferencia a *tática* da *estratégia* “são os tipos de operações”. As *estratégias*, nesses espaços (os textos), “são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as *táticas* só podem utilizá-los, manipular e alterar”. O autor destaca que é preciso, portanto, explicitar esses esquemas de operações. Na literatura, por exemplo, tem-se “‘estilos’ ou maneiras de escrever”, mas, também, há “‘maneiras de fazer’ – de caminhar, ler, produzir, falar etc.”. Essas ações operam em um terreno que as regula, “mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras [...]”. Por certo, o

leitor, com suas “maneiras de habitar” um texto, “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos” (CERTEAU, 2014, p. 87). De acordo com o autor, “essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego – se multiplicam [...] com os deslocamentos que substituem maneiras ou ‘métodos’ de transitar pela identificação com o lugar. Isso não impede que correspondam a uma arte muito antiga de ‘fazer com’” (CERTEAU, 2014, p. 87).

Certeau (2014, p. 88) chama as operações de reemprego de “usos”. “[...] nesses ‘usos’, trata-se precisamente de reconhecer ‘ações’ (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo”. Assim, o leitor faz uso da leitura, ele “é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo” (CERTEAU, 2014, p. 245). É o “Robinson de uma ilha a descobrir, mas ‘possuído’ também por seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema escrito de uma sociedade e de um texto” (CERTEAU, 2014, p. 245), o que faz dele um “Autor romanesco”.

Ele se desterritorializa, oscilando em um lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social (CERTEAU, 2014, p. 245).

Certeau (2014, p. 245) refere que essa é uma experiência comum, não importa o tipo de leitura. Vale para todos os textos, não necessariamente literários. Serve para todos os “espaços percorridos pelas Amazonas ou pelos Ulisses da vida cotidiana”.

Não desperdiçar experiências, pensar o sujeito como um sujeito político, como *praticante* e, por isso, não passivo, que se utiliza de *táticas*, é pensar um sujeito que cria conhecimento. Essa compreensão dialoga com a perspectiva da luta processual emancipatória, na qual não há um lugar a se chegar, o sujeito é ator e interfere qualitativamente e processualmente na sociedade em que vive.

Trazendo as perspectivas dos autores aqui apresentadas, as práticas de leitura poderão ser consideradas emancipatórias na medida em que possibilitem o protagonismo dos *praticantes* e admitam leituras plurais.

## 2 LEITURA: UM “ESPAÇO PRATICADO”

O verbo ler não suporta o imperativo.  
Aversão que partilha com alguns outros:  
o verbo “amar” ... o verbo “sonhar” ...

*(PENNAC, 1993, p. 13)*

Certeau (2014) põe em causa o fato de assimilar a leitura como um ato passivo. Para o autor, de fato, “ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado)” (CERTEAU, 2014, p. 240), mas este fato não confere ao leitor passividade. Ele destaca que os signos verbais ou icônicos de um texto aguardam que o leitor lhes dê sentido e isso não tem relação com passividade e, sim, com produção e criação. O leitor é quem dá sentido ao lido, mas

[...] não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 2014, p. 241).

Desse modo, para o autor, “o texto só tem sentido graças aos seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam” (CERTEAU, 2014, p. 242). Mas se é assim, como responder a estas perguntas formuladas por Certeau (2014, p. 242)?

De onde nasce então a muralha da China que circunscreve um “próprio” do texto, que isola do resto a sua autonomia semântica, e que faz dela a ordem secreta de uma “obra”? Quem eleva essa bandeira que constitui o texto em ilha sempre fora do alcance para o leitor?

Certeau (2014, p. 242-243) assevera que esta ficção condena os consumidores à submissão por considerá-los “culpados de infidelidade ou de ignorância diante da ‘riqueza’ muda do tesouro assim posto à parte”. Essa compreensão da leitura não leva em conta a produção do leitor, mas, segundo o autor, “a instituição social que sobredetermina sua relação com o texto” (CERTEAU, 2014, p. 243). A leitura, assim, desbotada e desvanecida é reduzida a instrumento de uma luta “[...] (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores)”.

O autor diz que o uso do livro por pessoas autorizadas, privilegiadas faz dele “um segredo do qual somente eles são os ‘verdadeiros’ intérpretes” (CERTEAU, 2014, p. 243).

Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela *também*) em sua “literalidade” ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não “conformes” ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido). Deste ponto de vista, o sentido “literal” é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite. Oferecendo-se a uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como “literal”, a interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados (CERTEAU, 2014, p. 243).

Estas questões levantadas por Certeau aproximam-se não só do pensamento de Freire (2018) como também de Santos (2011), discutido no primeiro capítulo. Remetem-nos à teoria freiriana da prática “bancária” de educação e com a “absolutização da ignorância”. A primeira é “antidialógica”, centrada no professor, que deposita nos estudantes suas elaborações, deixando a estes, somente, a tarefa de executar as suas determinações. A segunda, de acordo Freire, é um dos mitos da ideologia opressora que requer a existência de alguém que a decrete a outrem.

No ato desta decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra (FREIRE, 2018, p. 180).

Também dialogam com a “razão indolente” (SANTOS, 2011) do saber científico hegemônico que rejeita a variedade, a multiplicidade de experiências disponíveis no mundo. A crítica de Santos a essa “razão indolente” é também uma denúncia do desperdício da experiência provocado pelo modelo de racionalidade ocidental dominante. Essa monocultura pode ser superada por uma “ecologia de saberes” que postula que nenhum conhecimento é superior a outro. Quanto a isso, Freire (2011, p. 84) nos lembra: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”.

Desse modo, a experiência leitora, da qual trata Certeau (2014, p. 243), dentro da prática “bancária” e da “razão indolente”, só é permitida ao mestre e proibida ao estudante “(cuidadosamente advertido sobre ‘o que se deve pensar e cujas invenções são consideradas desprezíveis, e assim reduzidas ao silêncio’)”. Um silêncio que, de acordo com Santos (2011), dificulta a construção de um conhecimento multicultural com perspectivas emancipatórias.

Certeau (2014), ao reportar-se ao passado, faz alusão ao papel castrador da Igreja, que, instituindo uma hierarquização social entre os

“clérigos e fiéis”, mantinha a Escritura no estatuto de uma “Letra” supostamente independente de seus leitores e, de fato, de posse dos seus exegetas: a autonomia do texto era a reprodução das relações socioculturais no seio da instituição cujos pressupostos fixavam o que se deveria ler na Escritura (CERTEAU, 2014, p. 243).

Certeau (2014, p. 243-244) destaca que, com a perda do poder da Igreja, surge a reciprocidade ocultada por ela, entre o texto e seus leitores, “como se, em se retirando, ela permitisse ver a pluralidade indefinida das ‘escrituras’ produzidas por diversas leituras. A criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que a controlava”. E atualmente, diz o autor, os dispositivos sociopolíticos que isolam o texto de seus leitores estão na escola, na imprensa e na TV, pois nesses espaços os textos são monopólio de professores e produtores. Certeau (2014, p. 244) destaca que por trás dessa nova ortodoxia se oculta “a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos ‘mestres’”.

A leitura ficaria então situada na conjunção de uma estratificação *social* (das relações de classe) e de operações *poéticas* (construção do texto pelo seu praticante): uma hierarquização social atua para conformar o leitor à “informação” distribuída por uma elite (ou semielite): as operações de leitura trapaceiam com a primeira, insinuando sua inventividade nas brechas de uma ortodoxia cultural. Destas duas histórias, uma esconde aquilo que não é conforme aos “mestres” e lho torna invisível; a outra o dissemina nas redes do privado. Ambas, pois, colaboram para fazer da leitura uma incógnita de onde emerge, de um lado, teatralizada e dominante, a única experiência *letrada* e, do outro, raros e parcelados, à maneira de bolhas que sobem do fundo d’água, os índices de uma poética *comum* (CERTEAU, 2014, p. 244, grifo do autor).

Em meio à opressão, os *praticantes* encontram a saída, as brechas para as suas *operações poéticas*, o que os afasta de uma passividade que é meramente aparente.

Para Certeau (2014), a autonomia do leitor depende de uma mudança nas relações sociais que interferem na sua relação com os textos. Destaca que uma política de leitura deve articular-se por intermédio de uma análise que possa descrever as práticas que há muito tempo já são operadas pelo leitor e torná-las *politizáveis*. Desinvisibilizar as sinuosidades dessa operação leitora *sub-reptícia* e *reprimida* “indica já como é que ela escapa à lei da informação” (CERTEAU, 2014, p. 244). Neste ponto, também, percebe-se um diálogo entre Certeau e Paulo Freire pelo fato de que a autonomia leitora relaciona-se com a autonomia do sujeito e esta com uma educação humanizadora, na qual estudantes e professores deixam de ser executores de tarefas e passam a ser sujeitos. Assim, somente com a participação de todos, é possível pensar

numa educação emancipatória, pois, como nos assevera Santos (2007, p. 83), “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”. E a escola, como um espaço social, não poderia ficar de fora.

Freire (2011) nos mostra alguns caminhos para pensarmos os sentidos que o ato de “ler” pode ter nos processos de escolarização, como discuto a seguir.

## 2.1 Paulo Freire e a “importância do ato de ler”

Quando Freire (2011, p. 19-20) reflete sobre a leitura ou sobre a sua importância, faz uma reflexão crítica deste ato que

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Ou seja, a compreensão crítica de um texto, assevera o autor, está relacionada e implicada com a percepção das relações entre ele (o texto) e o que se viveu e vive, está apoiada na realidade. O autor faz essa reflexão apoiando-se nos diferentes momentos de sua vida, a começar pela infância, nas suas primeiras leituras do mundo. Leitura que se deu numa ordem oposta à utilizada por muitas escolas. Para Freire (2011, p. 21), primeiro vieram os textos, depois as palavras e por último as letras. Textos, palavras e letras de seu contexto, que foram se encarnado “numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão [...]” ia se dando nas relações com o outro e com um mundo a se descobrir, cheio de cores, cheiros, sons, sabores e temores. A curiosidade que aí se inicia segue-nos durante a vida. É ela que nos “faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 1996, p. 86). Em outro trecho, Freire (1996, p. 88) diz que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturas, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Sobre a sua alfabetização, Freire (2011, p. 88) revela: “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. Assim, quando entrou

na escola já estava alfabetizado. Este é outro momento importante na sua compreensão crítica do ato de ler, momento que se aprofunda no trabalho iniciado pelos seus pais. Com sua professora, Eunice, “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (FREIRE, 2011, p. 24).

Já acerca do curso ginásial, Freire (2011, p. 25) recorda outro momento em que a compreensão crítica da importância do ato de ler foi se dando pela prática e com a colaboração de seu professor de português.

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente *lida*. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa.

Nessa citação, Freire recorda que nós professores também nos inserimos numa inquieta procura juntamente com os estudantes. Professores e estudantes são sujeitos do processo de aprender, e foi como professor que Freire pôde viver profundamente a importância do ato de ler e de escrever. Ao recordar suas aulas de língua portuguesa, o autor diz que os conteúdos não eram reduzidos por ele “a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva [...]”, graças aos textos que eram produzidos pelos alunos ou pelos autores estudados “como objetos a serem desvelados e não como algo parado [...]” (FREIRE, 2011, p. 26), cujo perfil ele tivesse que descrever. O autor reitera que os estudantes

[...] não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2011, p. 26).

Com isso, Freire (2011, p. 26) acredita que “muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes ‘leiam’, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler”. É apenas decodificação. O autor ressalta que isso não significa que não tenhamos, professores e estudantes, a necessidade de ler, pois a leitura é o que viabiliza a nossa prática.

Freire (2011, p. 29-30), ao recordar a sua trajetória de leitor e refletir sobre *a importância do ato de ler*, diz que “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrivê-lo ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Nesse processo dinâmico estão envolvidos sujeitos que não são passivos e que interferem no seu contexto, por isso, defende uma metodologia dialógica, que valorize as experiências dos sujeitos. Assim, para o autor, o processo de leitura “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido [...]” (FREIRE, 2011, p. 31). Isso nos mostra o modo como o autor vê a alfabetização: “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2011, p. 28) que só é possível numa educação libertadora, problematizadora, humanizadora.

À “prática consciente” de que trata Freire (2011) subjaz, de acordo com o autor, saber que “ensinar exige pesquisa”. Freire (1996, p. 29) assim adverte:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nóvoa (2017) compartilha dessa mesma ideia, razão por que é possível pensar o professor como um *leitorpraticante*.

## 2.2 A leitura e o professor: na leitura e nas trocas a prática se renova

O professor possui uma missão social, e tanto a opinião pública como o cidadão precisam ter a consciência dessa missão.

Edgar Morin

[...] quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura.

*António Nóvoa*

Nóvoa (2017, p. 15) menciona que a base para qualquer formação universitária deve ser “o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino”. Para o autor, sem o conhecimento

[...] tudo se torna volátil, enganador, etéreo, dificultando o esforço de educar. Não se trata de voltar a um passado que, na verdade, nunca existiu, nem de ceder perante uma pedagogia tradicional, transmissiva, das aprendizagens. Bem pelo contrário. Trata-se de compreender os desafios do conhecimento no nosso tempo, do conhecimento como ciência e como cultura, em toda a sua riqueza e complexidade (NÓVOA, 2017, p. 16).

A busca pelo conhecimento se dá de forma ininterrupta e é a nossa incompletude que nos faz caminhar assim.

Sobre a busca de formação acadêmica, o autor destaca que a escolha pelas licenciaturas, não só no Brasil, é feita, muitas vezes, por falta de alternativas, “[...] por razões de horário (oferta de cursos nocturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial” (NÓVOA, 2017, p. 16).

Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. *Aprender a ser professor* exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou ... (NÓVOA, 2017, p. 16-17, grifo do autor).

Outro aspecto da formação docente, destacado por Nóvoa (2017, p. 20), é que o professor se forma na convivência com outros professores e na escola. O trabalho deve ser colaborativo, mas cada um deve encontrar o seu jeito de ser professor. “Não há dois professores iguais”, pois cada um passa por experiências diferentes, trabalha em contextos distintos e com um público variado.

O autor também destaca que todo professor precisa ser um pesquisador. Seu trabalho passa por reflexão e pesquisa, e esta

[...] deve traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados. Uma profissão precisa registar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não *se escreve* também não *se inscreve*, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017, p. 24, grifos do autor).

Nóvoa (2017, p. 24) destaca: “Uma das tendências fortes é a abertura da escola ao espaço público da educação”. O desenho desse espaço sugere a participação social nos assuntos educativos.

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É *aprender a intervir como professor*. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017, p. 25, grifo do autor).

O autor destaca, ainda, algo de fundamental importância:

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. O que define esta “arte de fazer”, no sentido que lhe dá Michel De Certeau, é a capacidade de nos apropriarmos de uma experiência refletida, que não nos pertence apenas a nós, mas ao coletivo profissional (NÓVOA, 2019, p. 204-205).

Percebemos que o que é tratado por Nóvoa (2019) nessas duas últimas citações dialoga com o que Freire traz em sua *Pedagogia da autonomia*. O autor diz que a educação é uma “experiência especificamente humana” e “uma forma de intervenção no mundo” e que não podemos ser professores se não percebemos que a prática exige de nós, por não ser neutra, uma definição e que tomemos posição: “Decisão” e “Ruptura” (FREIRE, 1996).

Nóvoa (2017, p. 20) destaca que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores [...]”, ou seja, nos formamos nas trocas, no trabalho conjunto e colaborativo. A escola que temos hoje e a forma como está organizado o conhecimento não contribui muito para que esses encontros aconteçam, pois a divisão disciplinar acabou nos distanciando. Essa não é uma história recente e é sobre isso que trato no capítulo seguinte.

3 **DIVISÃO DISCIPLINAR DO CONHECIMENTO E O CURRÍCULO**

Ler...

Ler é o melhor remédio.

Leia jornal...

Leia outdoor...

Leia letreiros da estação de trem...

Leia os preços do supermercado...

Leia alguém!

[...]

Leia a vida!

Leia os olhos, leia as mãos. Os lábios e os  
desejos das pessoas...

Leia a interação que ocorre ou não entre  
física, geografia, informática, trabalho  
miséria e chateação...

Leia as impossibilidades...

Leia ainda mais as esperanças...

Leia o que lhe der na telha...

...mas leia, e as ideias virão!

*Luis Fernando Verissimo*

Ler é o melhor remédio, assim nos diz Luis Fernando Verissimo, que, em seu poema, convida-nos à leitura, a ler o mundo, suas impossibilidades e esperanças.

Proponho-me percorrer *espaçostempos* longínquos para poder entender um pouco mais a escola que temos hoje. É um exercício de reflexão necessário, coletivo e pertinente, já que em um contexto de globalização é preciso romper com as barreiras que dificultam o acesso a um conhecimento mais abrangente e integrado. Um exercício de reflexão sobre a forma como, hoje, se pensa a escola, o conhecimento, e como este de fato se dá.

Por ser esta uma reflexão necessária, o poeta/escritor, que trago na epígrafe, sugere que leiamos [...] “a interação que ocorre ou não entre física, geografia, informática, trabalho, miséria e chateação [...]”.

Aqui, começo a puxar alguns fios da história que podem me ajudar a entender um discurso recorrente na escola e, muitas vezes, até naturalizado por alguns colegas: “Ensinar a ler é tarefa do professor de português”. Eu diria que também é. A leitura permeia todas as áreas do saber e, por isso, pode ser trabalhada por todos. Permeia, também, o cotidiano das pessoas, como nos mostra Verissimo.

### **3.1 A escola fragmentada: a disciplinarização dos conhecimentos e sua relação com a leitura**

Disse, na introdução desta dissertação, que todos nós, ao longo da jornada, vamos deixando *marcas*, vamos fazendo história. A isso acrescento que somos todos herdeiros de tudo o que está posto na longa trajetória humana.

A disciplinarização dos conhecimentos também tem história e somos herdeiros desse processo que vai se refazendo no tempo e no espaço e que chega até nós. Assim, como todos nós, “as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, decadência etc.” (MORIN, 2001, p. 66).

As professoras Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, em seu artigo “A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências”, apontam para um assunto que é recorrente nas pesquisas em currículo, que são as análises sobre a organização do conhecimento. Dizem, as autoras, que dentre esses trabalhos encontram-se diferentes defesas em relação à organização do conhecimento escolar, organização essa assim definida pelas autoras: “[...] sequência de conteúdos selecionados e divisão em campos do saber” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 74).

Constataram, em seu estudo, que há quem defenda ser esta organização um processo fundamentado na estrutura lógica das disciplinas, em que a escola teria a função, exclusiva, de simplificar o conhecimento para ser ensinado. Outros defendem que se trata de um processo mais amplo de reconstrução dos saberes e que toca à escola elaborar os saberes escolares. As autoras destacam que são favoráveis à segunda concepção.

Uma questão que elas evidenciaram nos trabalhos é que todos eles apontam que, na história do currículo, “a organização disciplinar é a que tem sido hegemônica” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 73). Apesar das críticas em relação à organização curricular disciplinar, da defesa e das tentativas das diversas formas de integração, ainda continuamos a adotar, em nossas escolas, o velho e dominante currículo disciplinar. As autoras enfatizam que é por meio

“das disciplinas que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido nas escolas” (Ibidem, p. 73). No artigo citado, argumentam que isso não impede que uma outra maneira de integração possa ser empregada. Trazem, num primeiro exemplo, “a criação de disciplinas integradas” e a “articulação de disciplinas isoladas” (Ibidem, p. 74). Mas nos dois casos, a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle, independentemente do discurso de articulação. Em outras palavras, a administração do currículo, visando cumprir suas funções de controle, acaba por gerar mecanismos que criam novas disciplinas mesmo em processos de integração.

Logo, destacam que, então, poder-se-ia pensar no currículo transversal, cuja matriz não é disciplinar e que nesse modelo teríamos a ideia da transdisciplinaridade que articularia as diferentes áreas em um único “tema-mestre”. Mas como é muito pouco utilizado esse conceito como forma de organização curricular, possibilitaria “levantar a hipótese de que, mesmo em currículos transversais, a força dos processos de administração curricular acabaria acarretando a organização de disciplinas, para controle do trabalho docente e/ou para controle das atividades dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 74).

Mas quais eram/são as forças que agiram/agem nessa fragmentação e quais eram/são as finalidades das disciplinas? As autoras supracitadas destacam que há um consenso de que aqui operam diferentes forças:

[...] o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores de ordens diversas, socioculturais, político-econômicas, para além de critérios exclusivamente epistemológicos. Esse conhecimento é entendido como organizado, para fins de ensino, por mecanismos de pedagogização, constituindo o conhecimento escolar (LOPES; MACEDO, 2002, p. 75).

E essa é uma história que não começou a ser tecida ontem. Para entendê-la, precisamos recuar alguns séculos. Morin (2001) destaca que a organização disciplinar se instituiu no século XIX, com a formação das universidades modernas, desenvolvendo-se posteriormente, no século XX, com a pesquisa científica.

Certamente, é por essa razão que as disciplinas escolares são comumente analisadas como tendo identificação com as disciplinas científicas/acadêmicas. “Ainda que sejam entendidas como formas pedagogizadas para fins de ensino, as disciplinas escolares são vistas como extensão dos saberes de referência, possuindo objetivos e lógica derivados desses saberes” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 75).

As autoras deixam claro que defendem a diferenciação entre as disciplinas escolares e as de referência e que as primeiras representam “comunidades autônomas”. Lopes e Macedo (2002, p. 79-80, grifo das autoras) apontam, em seus estudos sobre o tema, o que segue:

[...] uma disciplina escolar não é uma tradição monolítica criada e sistematizada tendo por referência seja a disciplina acadêmica, seja a disciplina científica. Não se trata de uma “tradução” de um corpo de conhecimentos para o nível escolar. Ao contrário, a disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação. Nesse processo, os autores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. Dessa forma, as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios.

Esta constatação também está presente no que Juliá (2002, p. 51) nos diz a respeito das finalidades das disciplinas escolares: “[...] nunca são unívocas. Procedem, normalmente, de arquiteturas complexas, nas quais estratos sucessivos, que se sobrepuseram a partir de elementos contraditórios, se mesclam”.

O autor destaca que o processo de disciplinarização dos saberes básicos que vêm se transformando ao longo os séculos, no final do século XIX, “desemboca em uma escola primária relativamente homogênea, na qual triunfa a trilogia *ler, escrever e contar*: esse é o produto de heranças múltiplas para as quais vieram confluír modalidades de aprendizagem heterogêneas” (JULIÁ, 2002, p. 51-52). Conhecimentos estes que antes eram aprendidos por outras “sociabilidades” ou “outras culturas práticas”.

No século XVI, quando se instauraram os colégios, o desejo era que estes cuidassem também das “classes abecedárias”.

Neste caso, a leitura se associa à aprendizagem do latim e à escritura, com a finalidade de se constituir em uma simples entrada, um acesso rápido ao latim lido, escrito e falado, mesmo quando boa parte dos alunos restringia a sua educação aos primeiros anos do currículo (JULIÁ, 2002, p. 52).

O autor destaca que não foi por acaso que a formação cristã das crianças e o catecismo se associaram à escolarização. Em algo os protestantes e católicos concordavam: para o líder da Reforma protestante, “o contato com a Bíblia deveria ser feito pela escuta” (JULIÁ, 2002, p. 52), ficando a aprendizagem da leitura a cargo da família. Da mesma maneira, a Igreja Católica não via com bons olhos o uso do livro em sua catequese e isso já fica claro:

[...] no Prefácio do catecismo do Concílio de Trento (1562), a fé vem da escuta e a presença de um intermediário autorizado entre a Palavra de Deus e o fiel é privilegiada: são as pregações e os catecismos orais dos curas, enquanto pastores de homens, que instruem os fieis (JULIÁ, 2002, p. 53).

Ainda, segundo esse autor, a catequese católica, no período moderno, se dá de diferentes formas, e se transforma em uma disciplina escolar nas escolas jesuítas.

Como se vê, a escola ainda se estrutura de acordo com modelos bastante antigos e estamos presos a essa forma de controle que inviabiliza a integração tão necessária para se ter uma compreensão global dos conhecimentos. O fato é que todos somos formados nela e que, por isso, nos é difícil, algumas vezes, fazer as associações tão necessárias entre as disciplinas e pensar as possíveis saídas para esse impasse. Outras vezes, por ser algo que requer empenho, comprometimento de todos e tempo (que muitos não têm, pelo excesso de trabalho), seguimos agindo de acordo com o que está (im)posto.

Sobre isso, algo importante e que merece destaque é o que apresenta Gallo (2001, p. 23-24, grifo do autor) nesta citação:

[...] a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder.

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conhecemos o velho preceito da política: *dividir para governar*. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. No desejo humano de conhecer o mundo está embutido seu desejo secreto de dominar o mundo.

Por sua vez, a educação sempre esteve também permeada pelos mecanismos de controle. E a disciplinarização possibilita esse controle sobre o aprendizado (o quê, quando, quanto, e como o aluno aprende) e também um controle sobre o próprio aluno.

As questões de poder, em qualquer época, sempre permeiam as relações sociais, razão por que não poderia ser diferente na educação/na escola, onde também temos poderes instituídos: ministérios, secretarias, diretorias, coordenações, professores. Todos ocupam um lugar social, com mais ou menos poderes.

Gallo (2001, p. 24) enfatiza que a situação da fragmentação dos saberes e o exercício do poder na escola são apoiados pelo “aparelho burocrático” escolar, do qual o professor é um instrumento para fazer a máquina funcionar, munido com todos os materiais que lhe são disponibilizados e autorizados. O autor se pergunta: “Desse modo, que relação pode haver entre uma aula de história e uma de geografia ou uma de ciências?” (GALLO, 2001, p. 24). Essa indagação me remete ao poema de Veríssimo, que nos instiga a ler essa (não) interação.

### 3.2 As especializações

Embrenhando-me ainda mais na história, um fato é, sem dúvida, surpreendente e talvez impensável para os dias de hoje. Refiro-me ao grande conhecimento dos filósofos da antiguidade em diversas áreas. Por exemplo, Aristóteles, que produziu obras que tratam sobre a Lógica, a Física, a Biologia, a Metafísica, a Política, a Retórica, a Poética e outras tantas. Gallo (2001, p. 21) explana por que isso era possível e imprescindível:

Nas sociedades antigas, a produção do conhecimento fazia-se em resposta às necessidades de explicação de uma realidade misteriosa que era experimentada no dia-a-dia, espantando os nossos ancestrais e levando-os a formular questões fundamentais em torno do sentido da vida e do universo. As respostas então construídas estavam inseridas naquele contexto social e eram necessariamente globalizantes: misturavam religiosidade, engenhosidade e praticidade. Deste modo, os primeiros conhecimentos sobre o mundo construídos pelo homem não estavam dissociados, mas todos brotavam de um ponto comum e procuravam explicá-lo; ao surgir a astronomia, a observação sistemática dos astros no céu, aparecia a necessidade de medir seus movimentos, metrificá-los, dando maior impulso à matemática e à geometria; a explicação dos movimentos que ocorriam na Terra e no Universo levava à física a maiores avanços na matemática, e assim sucessivamente (GALLO, 2001, p. 21).

Segundo Gallo (2001), com os avanços e a ampliação do conhecimento, apareceu a figura do especialista, pois ficava cada vez mais difícil para um único sujeito assimilar todo o conhecimento produzido. O resultado é que

[...] um físico, por exemplo, é cada vez menos um matemático, no sentido de que não mais estuda a matemática em si mesma – como um Newton contemporâneo – mas apenas se utiliza dos processos matemáticos já existentes para poder equacionar as questões teóricas com que trabalha na física (GALLO, 2001, p. 21-22).

Morin (2001, p. 67), entretanto, chama a atenção para o “risco de hiper-especialização do pesquisador e o “risco de ‘coisificação’ do objeto estudado”. Destaca que os conhecimentos produzidos pelas diferentes disciplinas mantêm “ligações e solidariedades” e que isso não pode ser desprezado. Destaca também que o “espírito hiperdisciplinar sujeita-se, nesse caso, a se formar, como um espírito de proprietário que impede toda a circulação estranha na sua parcela de saber” (MORIN, 2001, p. 67). Refere o autor:

As disciplinas são plenamente justificadas intelectualmente, contanto que elas guardem um campo de visão que reconheça e compreenda a existência das ligações de solidariedade. E mais, elas somente são plenamente justificadas se não ocultam as realidades globais (MORIN, 2001, p. 76).

O autor ressalta a necessidade de que exista uma brecha entre elas para que o conhecimento possa fluir. É preciso valorizar a experiência e a percepção atenta de “amadores” que conseguem desvendar mistérios e achar soluções que especialistas não conseguem resolver. Alves (2008, p. 17) diria que é necessário [...] “executar um mergulho com todos os sentidos [...]”.

Morin (2001, p. 68) elenca dois exemplos de formação não disciplinar: o caso de Charles Darwin e do meteorologista Alfred Wegener. Os dois fizeram descobertas que não estavam ligadas a nenhuma especialização. Penso que é importante destacar aqui o feito do segundo, pois é menos conhecido. Wegener observou, de maneira natural, que o lado oeste da África se encaixava na costa brasileira. Observando também outras semelhanças, “elaborou em 1912 a teoria da deriva dos continentes”, que foi desprezada pelos especialistas, por se considerar algo teoricamente impossível. Transcorridos cinquenta anos, com base nos movimentos tectônicos das placas terrestres, finalmente, comprovou-se a constatação feita pelo meteorologista.

Aqui, mais uma vez, recorro a Alves (2008, p. 15), que defende a ideia de que há outras maneiras “de fazer e criar conhecimentos nos cotidianos, diferentes daqueles aprendidos, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência”.

### 3.3 Os fios que teceram e tecem essa trama: mas quem são os tecelões?

Para urdir mais alguns fios nesse tear histórico é preciso continuar a jornada. Alves e Garcia (2001) apresentam-nos quatro processos dominantes que permitiram organizar a escola que temos hoje: a “*pedagogização do conhecimento*”; a “*grupalização*”; a “*hierarquização*”; e a “*centralização*”. Refletir sobre tais processos no contexto desta pesquisa nos auxilia a compreender como eles afetam as possibilidades de pensarmos as práticas e o currículo nas escolas no que se refere, também, à leitura.

Todos esses processos foram discutidos por Alves e Garcia (2001) no livro *O sentido da escola*. O primeiro deles, “*pedagogização do conhecimento*”,<sup>16</sup> é assim chamado, “de forma provisória”, por Julia Varela. Varela (1994) explica que se refere a processo que começou a se configurar a partir do Renascimento nos colégios jesuítas, especificamente, e que, passando por

---

<sup>16</sup> Optei por trazer esse primeiro processo do texto “Estatuto do saber pedagógico”, de Julia Varela. Os demais processos, do texto “Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo”, de autoria de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, organizadoras do livro *O sentido da escola*.

modificações sucessivas, chega até nós. Esse processo tem a ver com a concepção de infância que contribuiu para a separação entre o mundo dos adultos e o das crianças, fazendo surgir novas escolas e a necessidade de se pensar novas formas de educação. Entre as muitas mudanças ocorridas, a autora destaca a retomada pelos jesuítas do significado que moralistas e humanistas deram à infância e o acionamento de uma “maquinaria escolar” que, além de contribuir para dar um estatuto especial às crianças, também serviu de modelo para outras escolas católicas, chegando, inclusive, à universidade.

Com o intuito de formar os “bons cristãos”, os jesuítas reforçaram o estatuto conferido à infância e optaram pela educação em ambientes fechados, os colégios. Estava assim estabelecido “o lugar de poder”, uma *estratégia*, da qual nos fala Certeau (2014).

Instituído o *lugar*, também era necessário selecionar os conhecimentos. Estes provinham da cultura cristã e também da clássica. “A leitura dos autores pagãos é legítima, desde que se faça bom uso dela: é aqui que se enraíza a prática da *expurgation* dos textos antigos e de sua reescritura, com a finalidade de apagar todas as incidências e impurezas e, pelo contrário, conservar todos os preceitos úteis” (JULIÁ, 2002, p. 57).

Assim, os textos passaram por uma seleção e muitos foram excluídos dos currículos com “a finalidade de evitar que qualquer perigo moral se aproximasse das tenras mentes dos colegiais” (VARELA, 1994, p. 88). Também houve uma organização em diferentes níveis e dificuldade, de acordo com as capacidades infantis.

A autora destaca os seguintes efeitos da “pedagogização dos conhecimentos”:

- 1- Em primeiro lugar, a aquisição desses saberes moralizados não exigia uma cooperação – como acontecia, por exemplo, com a aprendizagem de ofícios – entre mestres e aprendizes, destinada a materializar-se em uma obra bem feita. Os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores para convertê-los, também a eles próprios, em seres virtuosos.
- 2- Os saberes que possuíam os professores jesuítas eram saberes verdadeiros, que não remetiam a processos sociais, mas a outros saberes, aos textos dos autores clássicos, descontextualizados e censurados, sempre em consonância com a reta doutrina da igreja e a tradição católica. Eram saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam neutros e imparciais. [...]
- 3- Por último, este processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração, progressivamente aperfeiçoada, de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo. Foi desse modo que a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aulas passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos (VARELA, 1994, p. 89).

Temos aí a configuração de uma escola que pune, excludente, experimentada por muitos de nós e que, de tempos em tempos, nos ameaça.

O tempo passou, a ciência evoluiu, mas ainda estamos enredados, mergulhados, em muitos aspectos, no que já fomos um dia. Hoje, os artesões são outros e os fios para tecer estão em nossas mãos. Mas é preciso que fiquemos atentos, já que essa escola excludente se faz viva quando não valorizamos os conhecimentos dos alunos, quando ficamos presos a um currículo limitador e castrador de criatividade, quando não respeitamos outras formas de construir conhecimento, quando nos julgamos os donos da verdade, quando não respeitamos os contextos. A proposta é que assumamos uma postura mais participativa e cooperativa.

Varela (1994, p. 93) destaca que essa tentativa de disciplinarização de sujeitos e saberes<sup>17</sup> não obteve todos os resultados esperados, porque houve resistência: “surgiram contrapoderes, desencadeou-se a insurreição dos poderes submetidos”. Não podemos cortar os fios, mas, como vemos, podemos dar um novo colorido a eles.

O segundo processo dominante que permitiu organizar a escola de hoje é a “*grupalização*”, assim nomeado por Popkewitz, de acordo com Alves e Garcia (2001). Para as autoras, grupos tomaram a frente na organização da sociedade e o fizeram de acordo com os seus interesses, criando “grupos genéricos, sempre no singular e quase sempre no masculino: o operário, o professor, o aluno, a escola etc.” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 89). Isso ocorreu, segundo as autoras, em razão do desenvolvimento da ideia de que as diferenças entre os vários exemplares não tinham importância, criando-se, assim, “conjuntos ‘naturais’, frutos de abstrações, para representar uma realidade que não existe nesses conjuntos. Reduccionismos que escondem a complexidade impossível de captar, melhor dizendo, de capturar” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 89). Para isso foi preciso “desligar cada indivíduo, cada ser humano dos seus múltiplos contextos cotidianos reais e diversos, e criar um outro espaço/tempo abstrato que passou a ser dito/visto/percebido/sentido como o real” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 89). Por conseguinte, a organização da escola partiu “do espaço/tempo pensando”.

Surgem as turmas, as séries, os pelotões, as avaliações para mudanças de níveis e para as titulações, os graus de ensino, as classificações, os rótulos. Tudo muito organizado, planejado, controlado, embora nada disso tenha a ver com a aprendizagem efetiva dos alunos e alunas. Passa-se a ver e a entender o processo pedagógico a partir dos grupos que “sabem” e dos que “não sabem”, dos que “podem passar de ano” e dos que devem ser reprovados e “repetir”, dos que “ficam na escola” e dos que “dela se evadem ou são expulsos”, dos “normais” e dos “excepcionais”, dos que “entendem tudo” e dos que “não conseguem compreender nada”, dos “quietinhos” e dos “bagunceiros” [...]. (ALVES; GARCIA, 2001, p. 90, grifos das autoras).

---

<sup>17</sup> Varela traz em seu texto o seguinte conceito de Michel Foucault: “disciplinamento interno dos saberes” – que aqui não foi abordado.

Fomos agrupados, classificados, sem que as nossas diferenças fossem levadas em conta, sem que os diferentes contextos tivessem importância. E com isso muitos não encontraram espaço nas escolas, não se “enquadraram”.

Para Alves e Garcia (2001), o terceiro processo dominante que permitiu organizar a escola de hoje é a “*hierarquização*”. Esse processo parte do princípio de que existem conteúdos que devem ser aprendidos e outros que não devem ou que não são necessários. Assim, de acordo com essa hierarquização, algumas disciplinas têm carga horária maior ou menor dependendo de sua importância. As autoras comparam a carga horária de matemática e de arte. Acrescentam que “vão aparecendo saberes que podem mais do que outros (ainda aqui, a matemática pode reprovar mais alunos do que história, e muito mais do que arte)” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 90). Isso também fica bastante claro em relação às obras que podem ser lidas nas escolas e aquelas que são descartadas.

O último processo apresentado por Alves e Garcia (2001) é o de “*centralização*”, que se faz possível com a criação de um “currículo oficial, que hegemoniza o conhecimento oficial. Afirma e reafirma ser o mínimo o necessário, o conteúdo e a forma mínimos” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 92). Esse processo permite o acesso à maioria dos estudantes aos conteúdos considerados apropriados e suficientes. Mas, de acordo com as autoras, aqueles que detêm o poder querem, para os seus filhos, escolas que ofereçam o “máximo”, já que aqueles que dão as ordens precisam saber mais do que aqueles que as cumprem e, principalmente, “é preciso fazê-los crer que nada sabem e que o pouco que sabem pouco ou nada vale” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 92). Temos, assim, o saber construído no cotidiano das pessoas sendo desvalorizado pela escola, sendo considerado “como o ‘não-saber’, embora esteja lá e apareça por impertinência, o tempo todo” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 92). Alguns autores começaram a observar esse conflito de saberes e perceberam que “[...] ao lado do currículo oficial existe outro que não se quer ver/ouvir/tocar/sentir, composto por tudo aquilo que não foi selecionado, normalizado, hierarquizado, centralizado, ou seja, o tudo mais, o muito mais – o ‘currículo negado’” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 92).

### 3.4 Colorindo a história

São muitos os textos que tratam da disciplinarização dos conteúdos e outros que mostram os esforços de vários pesquisadores e estudiosos na busca de caminhos para vencer

essa compartimentalização do saber que poderia estar causando grandes problemas em nossas escolas. Mas, logicamente, esse não é o único problema que a escola tem de resolver. Como nos diz Gallo (2001), “a crise na educação é multifacetada”.

Nessa busca, deparamo-nos com termos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, além de outros, que trazem propostas e procuram soluções para vencer as rupturas do conhecimento. Na avaliação de Morin (2001, p. 78), esses termos são “polissêmicos e vagos”. E ao se referir à interdisciplinaridade, afirma que esta

[...] pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas se reúnam como as diferentes nações se reúnem na ONU, sem poder fazer outra coisa senão afirmar seus próprios direitos e suas próprias soberanias, em relação às invasões do vizinho. Mas a interdisciplinaridade pode, também, querer dizer troca e cooperação e tornar-se, assim, alguma coisa de orgânica. (MORIN, 2001, p. 78).

Mas adiante, Morin (2001) orienta que é preciso “ecologizar as disciplinas”, ou seja, é preciso considerar o seu “contexto” e tudo o que esteja relacionado a ele: os aspectos da cultura e das relações sociais. Também pondera que não é possível apagar tudo o que foi construído pelas disciplinas, não se pode colocar abaixo todas as barreiras. “Este é o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada” (MORIN, 2001, p. 79).

Entendemos que as disciplinas têm as suas especificidades, mas que o diálogo entre elas não pode ser rompido. Alves (2001, p. 105) nos fala da “potência das populações em resolverem seus problemas e em criarem cultura e conhecimento”.

Nessa jornada histórica, percebemos que as políticas educacionais e também a sua apropriação nunca foram e não são homogêneas, além de admitirem recriações dos sujeitos envolvidos em sua aplicação.

No atual contexto, pensar o saber do professor como um saber profissional é importante. Essa posição é política e epistemológica, porque visa também reforçar o que o campo *nos/dos/com os cotidianos* faz: dar visibilidade a esse saber que é construído pela prática pedagógica docente e é profissional.

Ao longo deste capítulo, percebemos como a escola foi pensada ao longo de muitos séculos. Trazendo consigo acertos e desacertos, é marcada por muitas histórias de disputa de interesses e por processos que permitiram organizá-la da forma como a conhecemos. Mas não podemos deixar de considerar a complexidade do cotidiano. Os processos que organizaram a escola, como nos alertam Alves e Garcia (2001), invisibilizam uma multiplicidade de

conhecimentos que circulam no cotidiano escolar, calam os principais atores e deixam de fora suas escolhas e preferências.

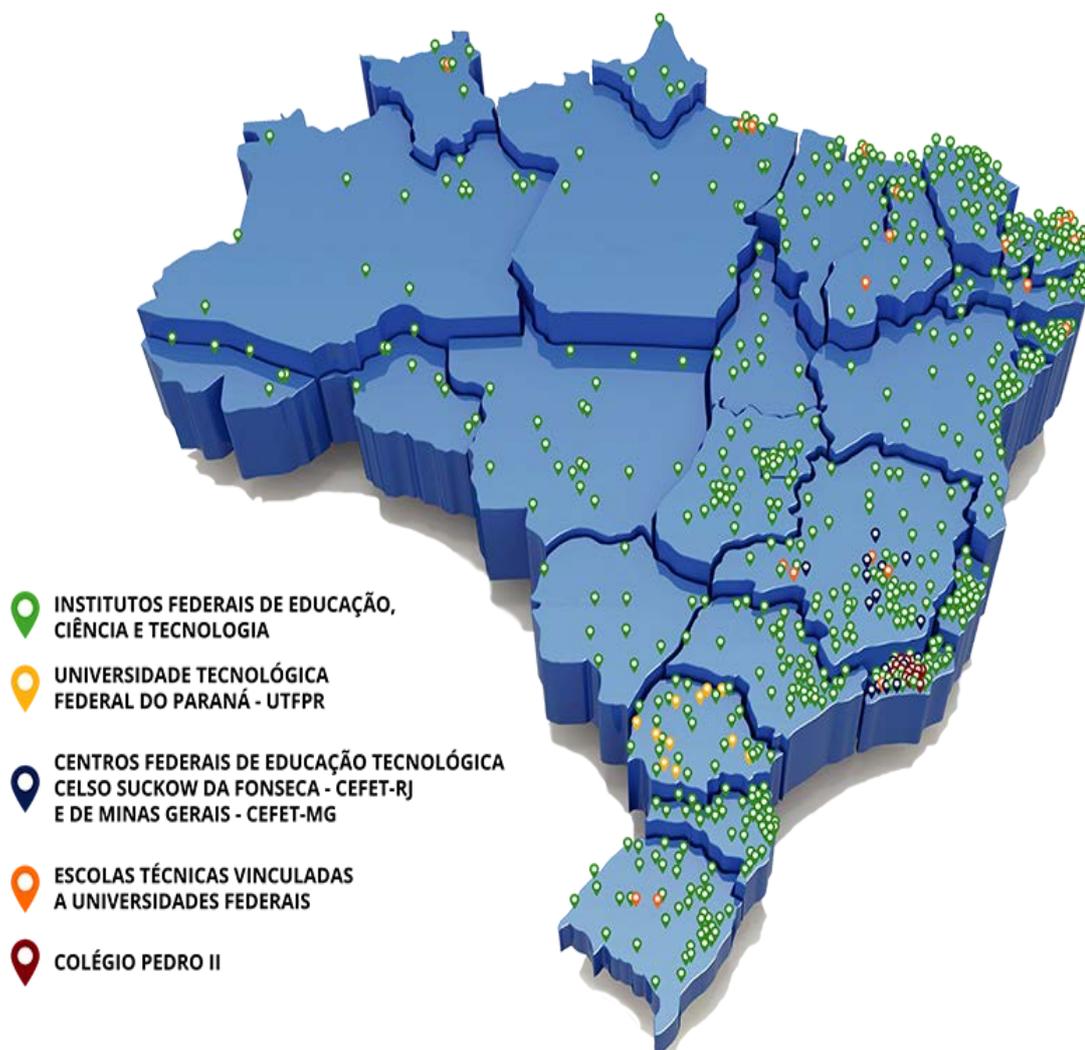
Nessa perspectiva, no próximo capítulo explano a experiência do café literário. Apresento essa experiência como uma possibilidade de dar visibilidade às leituras feitas pelos *praticantes* do cotidiano escolar, a uma “atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos ‘mestres’” (CERTEAU, 2014, p. 244). Certeau destaca que tais práticas são operadas há muito tempo pelos leitores, de muitas maneiras, apesar de se referir, como assinala, a uma operação leitora *que é sub-reptícia ou reprimida*. O autor destaca, ainda, que essa experiência não é a da passividade. É o que veremos a seguir.

## 4 A PESQUISA: O CAFÉ LITERÁRIO COMO *ESPAÇO* DE POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS

### 4.1 O *locus* da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, IFMT –, localizado na cidade de Cuiabá. Ingressei no IFMT por meio de concurso público, em setembro de 2008, para provimento de vagas abertas com a expansão dos Institutos Federais em todo o território nacional.

Figura 6 – Mapa da expansão da Rede Federal pelo território brasileiro



Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

Atualmente, conta-se com mais de 661 unidades, sendo estas ligadas à Rede Federal, que é constituída por 38 Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), duas escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campi*.

Figura 7 – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, Campus Cuiabá



Fonte: Carta de Serviços ao Usuário<sup>18</sup>, 2018.

A escola<sup>19</sup> foi fundada em 23 de setembro de 1909 e inaugurada em 1º de janeiro de 1910 como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso – EAAMT.

Em 1930, a escola vincula-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1937, no governo de Getúlio Vargas, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser chamadas de Liceus Industriais. Mas foi somente em 1941 que a EAAMT veio, oficialmente, a ser chamada de Liceu Industrial de Mato Grosso – LIMT.

---

<sup>18</sup> Fotografia disponível em: <[http://ifmt.edu.br/media/filer\\_public/43/29/43299c21-6a0a-4970-8ff5-3b6be2c35cbf/carta\\_servicos\\_ao\\_usuario\\_v9.pdf](http://ifmt.edu.br/media/filer_public/43/29/43299c21-6a0a-4970-8ff5-3b6be2c35cbf/carta_servicos_ao_usuario_v9.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2019.

<sup>19</sup> Informações obtidas em: <<http://cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historiadocampuscuiaba/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

No ano seguinte (1942), com a Reforma Capanema, o LIMT foi instituído como Escola Industrial de Cuiabá (EIC). Essa reforma propiciou a oferta do ensino profissional com cursos industriais básicos e de mestria de alfaiataria, sapataria, marcenaria, serralharia, entre outros.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o ensino profissional foi oferecido com cursos ginásiais industriais.

Em 1965, por meio da Lei n.º 4.759, transformou-se em Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT) e, em 1968, passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT), pela Portaria Ministerial n.º 331, que alterou a lei anterior.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus, instituída pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a ETFMT aboliu os antigos cursos ginásiais industriais e passou a ofertar o ensino técnico de 2º grau integrado ao propedêutico. Ademais, passou a aceitar mulheres em seus cursos.

Com a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino profissional se desliga do propedêutico e a ETF começa a ofertar, separadamente, o ensino médio e o profissional (técnico e básico). Através do Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, a ETFMT transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso. Daí em diante, passa a ofertar também, o ensino profissional (tecnológico) e a pós-graduação *lato sensu*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) foi criado por intermédio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Atualmente,<sup>20</sup> a escola conta com 109 técnicos administrativos e 250 professores. Oferece 22 cursos presenciais, atendendo, aproximadamente, 3.500 alunos, distribuídos em cursos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos de graduação e pós-graduação, conforme quadro que segue (Quadro 2):

Quadro 2 – Cursos oferecidos pelo IFMT- Campus Cel. Octayde Jorge da Silva

|   |
|---|
| Cursos de Pós-Graduação                           |
| Especialização em Redes e Computação Distribuída  |
| Especialização em Design Instrucional             |
| Mestrado Acadêmico em Ensino                      |
| Cursos de Graduação                               |
| Bacharelado em Engenharia da Computação           |
| Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação |

<sup>20</sup> Esses números refletem uma base, pois foram retirados do documento Carta de Serviços ao Usuário, de 2018. Disponível em: <[http://ifmt.edu.br/media/filer\\_public/43/29/43299c21-6a0a-4970-8ff5-3b6be2c35cbf/carta\\_servicos\\_ao\\_usuario\\_v9.pdf](http://ifmt.edu.br/media/filer_public/43/29/43299c21-6a0a-4970-8ff5-3b6be2c35cbf/carta_servicos_ao_usuario_v9.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2019.

|   |
|---|
| Bacharelado em Secretariado Executivo           |
| Bacharelado em Turismo                          |
| Tecnologia em Redes de Computadores             |
| Tecnologia em Automação Industrial              |
| Tecnologia em Controle de Obras                 |
| Tecnologia em Construção de Edifícios           |
| Tecnologia em Geoprocessamento                  |
| Tecnologia em Sistemas para Internet            |
| Tecnologia em Sistemas para Internet (EAD)      |
| Cursos Subsequentes                             |
| Técnico em Agrimensura – Subsequente            |
| Técnico em Edificações – Subsequente            |
| Técnico em Eletrônica – Subsequente             |
| Técnico em Eletrotécnica – Subsequente          |
| Técnico em Infraestrutura Escolar – Subsequente |
| Cursos Integrados                               |
| Técnico em Agrimensura – Integrado              |
| Técnico em Edificações – Integrado              |
| Técnico em Eletroeletrônica – Integrado         |
| Técnico em Eletrônica – Integrado               |
| Técnico em Eletrotécnica – Integrado            |
| Técnico em Eventos – Integrado                  |
| Técnico em Informática – Integrado              |
| Técnico em Secretariado – Integrado             |
| Técnico em Telecomunicações – Integrado         |

Fonte: <<http://cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historiadocampuscuiaba/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

Entre os muitos setores da escola, destaco aqui a biblioteca – Biblioteca Orlando Nigro –, que tem um acervo que atende as diferentes áreas do conhecimento.

Figura 8 – Foto da Biblioteca Orlando Nigro do IFMT – Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva



Fonte: <<http://cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/biblioteca-orlando-nigro/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

#### 4.2 O desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi executada em duas etapas: uma exploratória e outra no campo com o desenvolvimento dos cafés literários.

Na primeira etapa, foi aplicado um questionário, buscando divisar melhor o hábito de leitura dos estudantes, suas preferências, gostos, se leem com frequência, se a leitura se dá de forma espontânea ou por solicitação de professores e se o contato com esses textos fica restrito a trechos do livro didático ou com as obras completas. Foram escolhidos como *praticantes* (CERTEAU, 2014) dessa etapa duas turmas do Curso Técnico em Secretariado e duas do Curso Técnico em Eventos. Dos 109 *praticantes*, 95 são meninas e 13 são meninos. Um deles deixou de colocar esses dados.

Os gráficos resultantes desta etapa são apenas um elemento de aproximação para trazer alguns dados que me ajudaram a perceber o contexto, mas que, certamente, são insuficientes para compreender o que se produz como processo na relação com a leitura nos cotidianos, nas experiências com cada grupo.

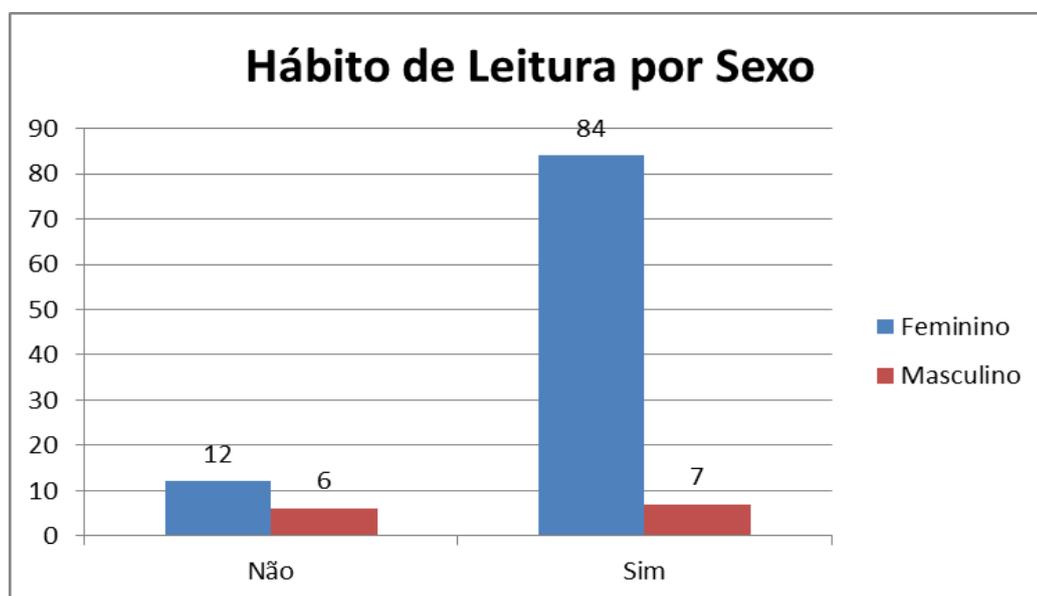
Na segunda etapa, deu-se a realização do café literário. Essa atividade foi realizada com três turmas, sendo duas do Curso Técnico em Secretariado (que também fizeram parte da

primeira etapa) e uma do Curso Técnico em Agrimensura, *praticantes* que participaram dos escritos que estão no início deste trabalho e que aceitaram integrar-se a essa nova versão do café literário.

A idade média entre os *praticantes* das duas etapas varia entre 14 e 18 anos. Na escolha dos *praticantes* da pesquisa levei em consideração minha experiência anterior com esses cursos e séries.

### 4.3 A primeira etapa: o questionário

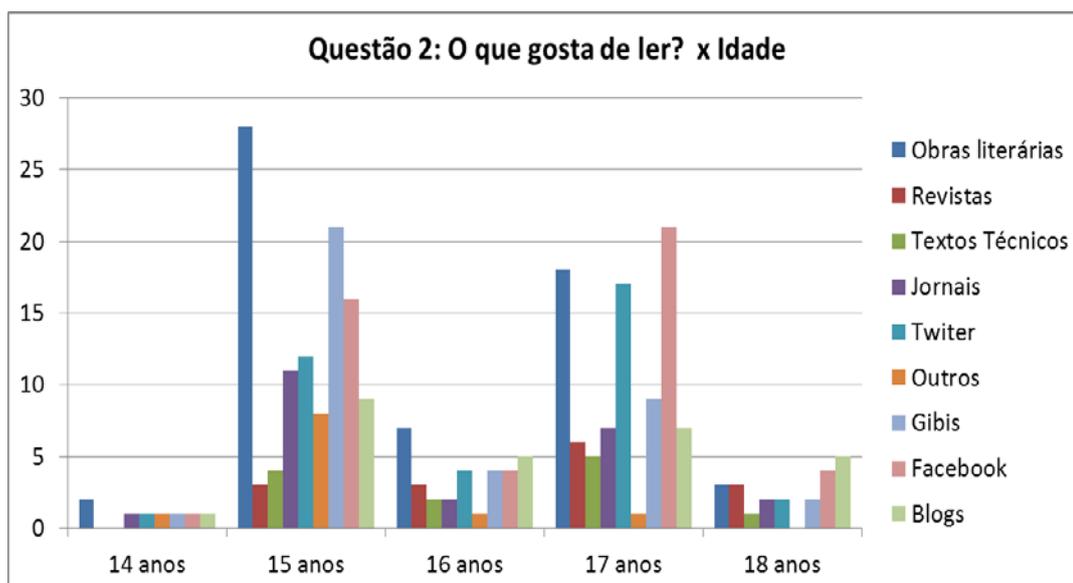
Gráfico 1 – Questão 1: Você tem o hábito de ler?



Fonte: A autora, 2019.

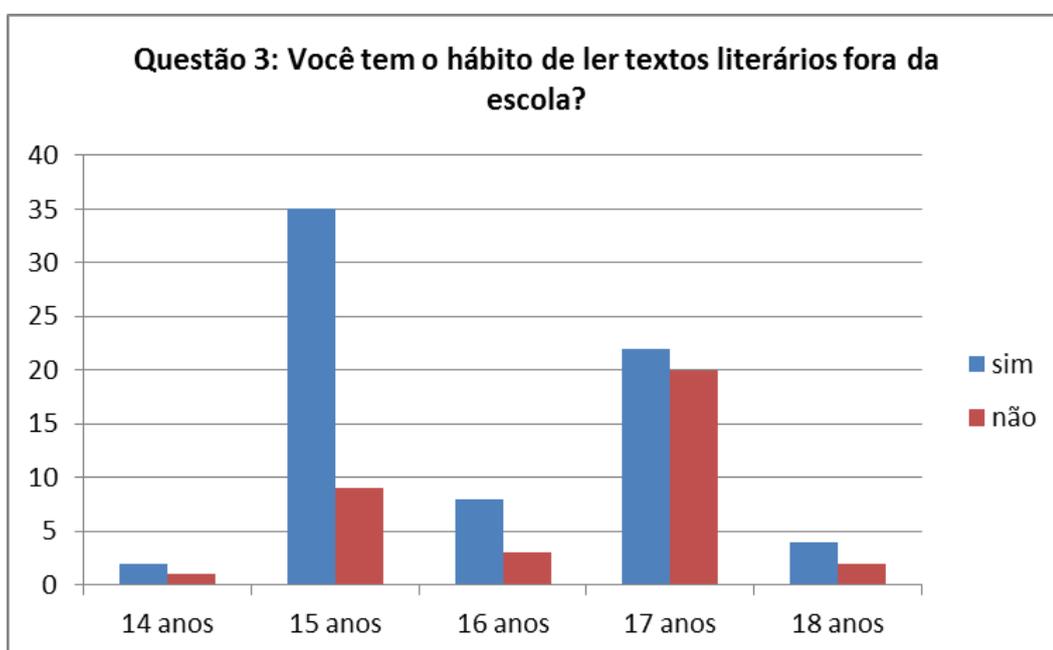
O Gráfico 1 mostra, e isso é importante destacar, que os estudantes leem. Este questionário foi pensado, justamente, para perceber o que os estudantes estão lendo e em que situação. Também podemos ver, no referido gráfico, que há um percentual significativo de meninas que têm o hábito de ler, em comparação com os meninos.

Gráfico 2 – Questão 2: Se sim, o que você gosta de ler?



Fonte: A autora, 2019.

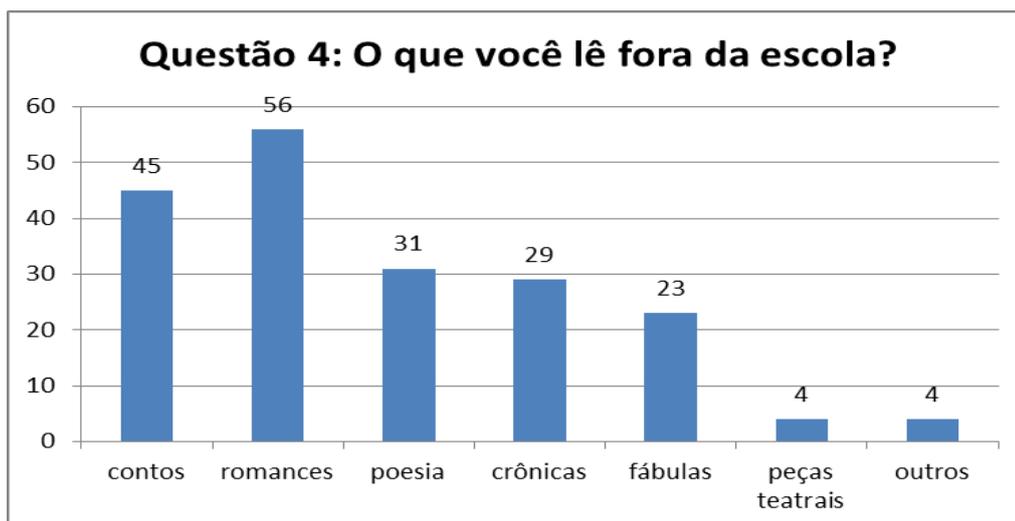
Gráfico 3 – Questão 3: Você tem o hábito de ler textos literários fora da escola?



Fonte: A autora, 2019.

Com base nos gráficos 2 e 3 percebemos que a maior parte dos que declaram ler textos literários fora da escola se concentra na faixa de 15 anos, ou seja, nos primeiros anos do ensino médio; aos 18 anos há um decréscimo significativo, seja por pressões de ingresso no ensino superior ou por outras razões não cobertas em nossa pesquisa.

Gráfico 4 – Questão 4: Se sim, o que você lê?



Fonte: A autora, 2019.

Dos 109 respondentes, 56 afirmaram ler romances, 45 leem contos, 31 leem poesia, 29 crônicas, 23 fábulas, 4 peças teatrais e 4 marcaram outros. Como podemos ver pelas respostas, mais da metade do grupo lê romances e muitos leem diversas formas de literatura, o que pode se mostrar animador.

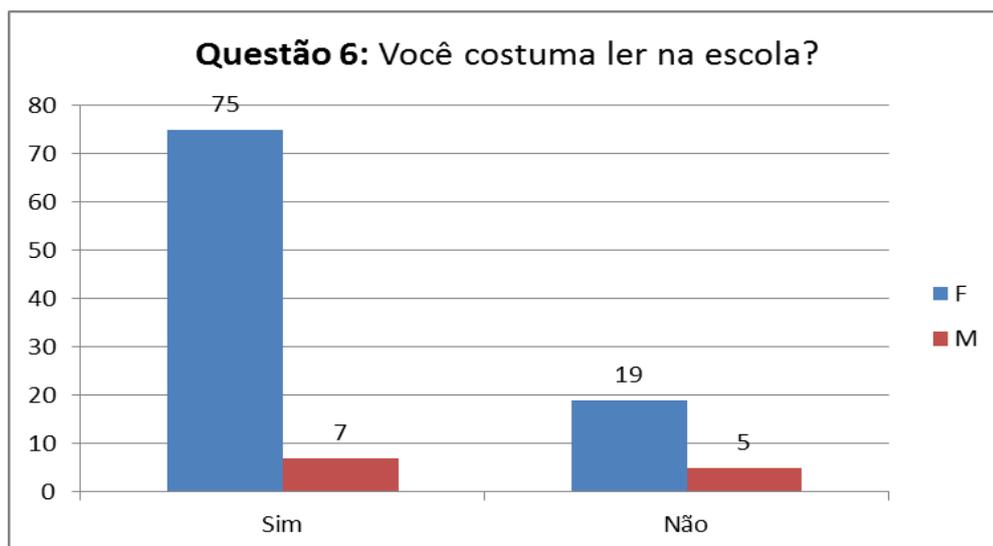
Gráfico 5 – Questão 5: Se não, em que momentos você lê textos literários?



Fonte: A autora, 2019.

Na questão 5, um achado importante revela que é na escola onde se realizam as leituras principais, embora em questões anteriores as respostas indiquem leituras fora da escola. Elaborando esses achados, podemos ver que as leituras são indicadas por professores ou estão nos livros didáticos, o que caracterizaria leituras na escola. Isso revela a importância de se criar momentos/espços de leitura em nossas aulas.

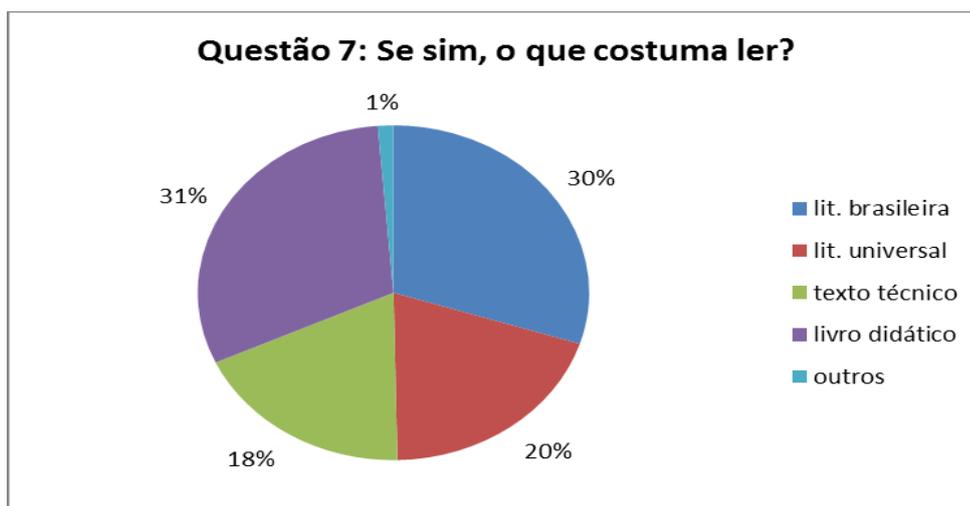
Gráfico 6 – Questão 6: Você costuma ler na escola?



Fonte: A autora, 2019.

É graças à leitura que acessamos os conhecimentos, e a escola tem um papel fundamental de possibilitar este acesso. Neste gráfico percebe-se a escola como grande incentivadora e que, entre os estudantes, as meninas se destacam como leitoras.

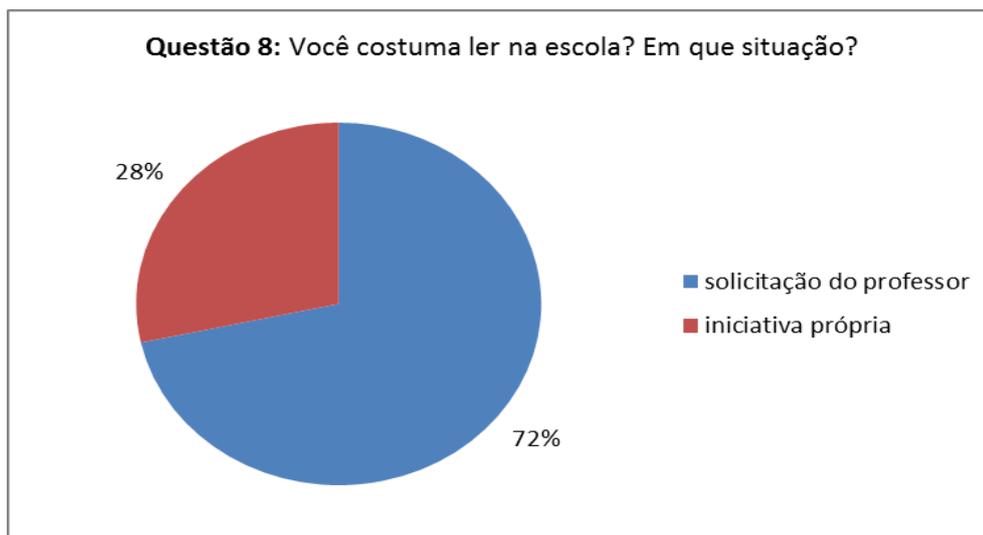
Gráfico 7 – Questão 7: Você costuma ler na escola? Se sim, o que você costuma ler?



Fonte: A autora, 2019.

A escola possibilita o acesso a uma gama diversa de leitura: textos verbais e não verbais, sejam eles literários, técnicos, e os que aparecem nos livros didáticos como gráficos, mapas, imagens, textos científicos, históricos. Também há espaço para a diversidade que pode colocar os *praticantes* como protagonistas e dar ênfase as suas escolhas.

Gráfico 8 – Questão 8: Você costuma ler na escola? Em que situações?



Fonte: A autora, 2019.

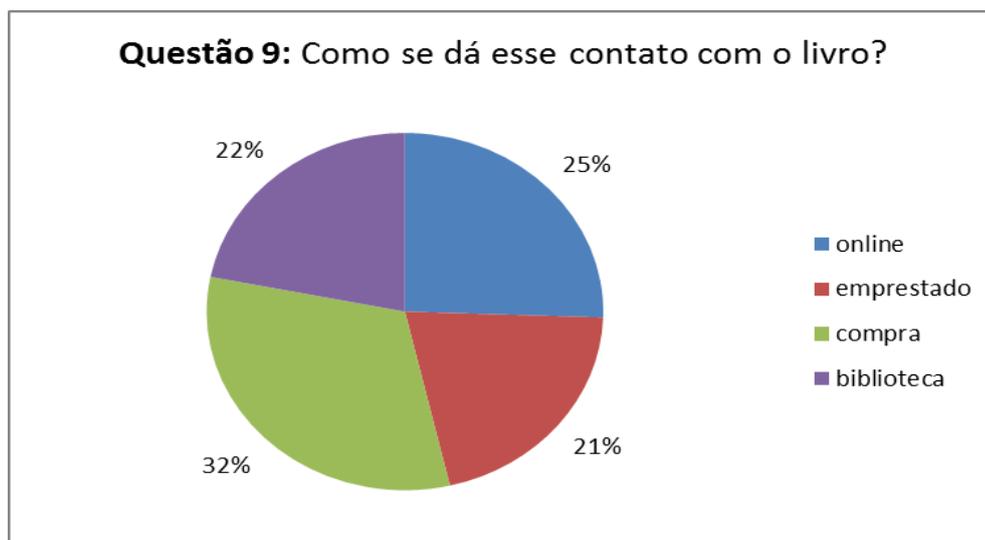
Os professores são grandes incentivadores de leituras, despertam o interesse por textos que os estudantes, possivelmente, não acessariam espontaneamente. Mais uma vez aqui, percebemos a importância do papel do professor como grande incentivador e formador de leitores.

Por um lapso, o questionário apresenta duas questões de número 8. Eis a segunda:

*Questão 8 - Que livros você leu nos últimos dois anos? Alguém os indicou? Se sim, quem?*

Nas obras apontadas, os textos literários, em sua grande maioria, foram indicados por professores e não são as principais leituras. Por citarem, em suas respostas, as mesmas obras, penso poder concluir que essas leituras foram feitas para o cumprimento de trabalhos escolares. Os jovens leem, mas há uma certa ausência em relação à leitura de textos literários clássicos. Algumas obras trazem a linguagem da época, o que dificulta a leitura e o seu entendimento, o que justifica a recusa em ler essas obras. Essa é uma reclamação que frequentemente ouvimos dos alunos. Os livros mais mencionados pelos participantes foram os que gostam de ler, ou seja, literatura juvenil.

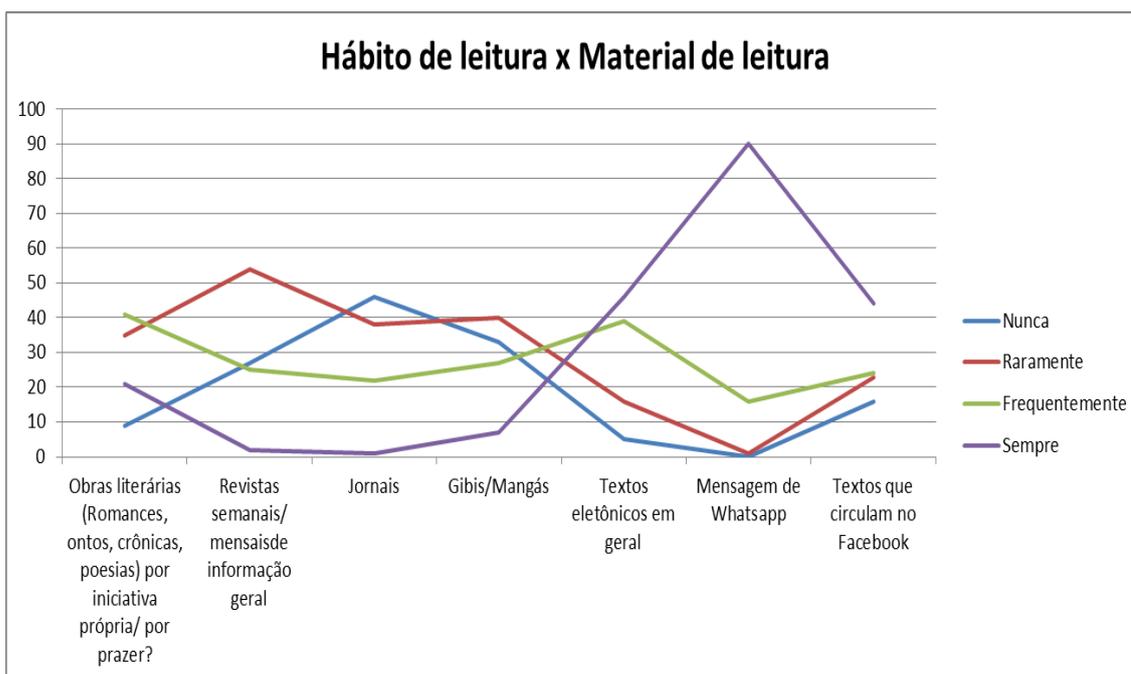
Gráfico 9 – Questão 9: Como se dá esse contato com os livros?



Fonte: A autora, 2019.

Desse gráfico depreende-se que os *praticantes* lançam mão de muitas maneiras para ter acesso à leitura; que são frequentadores da biblioteca escolar, um espaço que permite o contato com uma diversidade de obras e, que investem na sua formação.

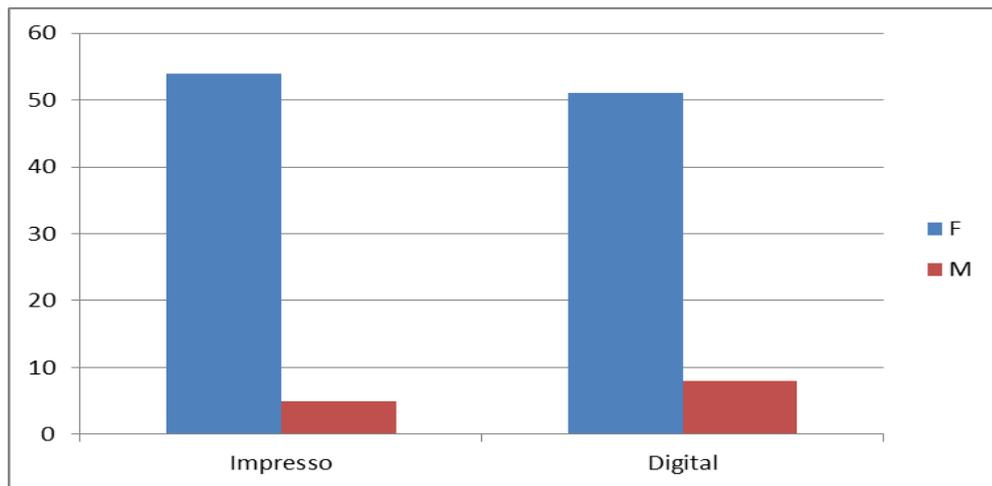
Gráfico 10 – Questão 10: Com que frequência você lê?



Fonte: A autora, 2019.

Quase que a totalidade dos estudantes está em contato com textos que circulam em meios eletrônicos.

Gráfico 11 – Questão 11: Em que formato você mais lê os textos?



Fonte: A autora, 2019.

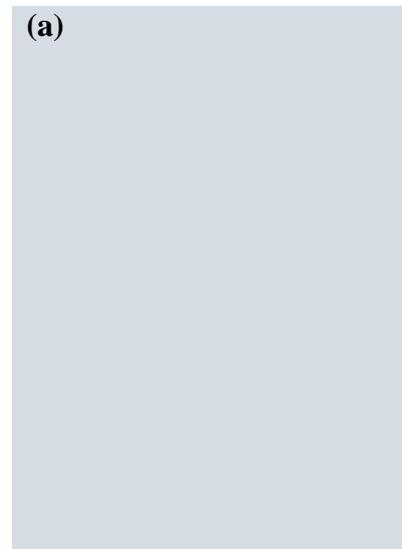
A questão 11 mostra que o *praticante*, apesar de estar em constante contato com os textos digitais, não despreza os textos impressos. Mas se percebe uma pequena diferença: entre as meninas, a preferência é pelo texto impresso e, entre os meninos, pelo texto digital.

#### 4.4 O “Café Literário”: um *encontro* que recria o *lugar* organizado

Figura 9 – *Praticantes* do Café Literário



(a)





Legenda: *Praticantes* das turmas (a) C; (b) B e (c) A.  
Fonte: A autora, 2019.

(b)

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção”  
(FREIRE, 1996, p. 22).

(c)

O “café literário”, que possui como meta investigar possíveis deslocamentos e compreensões entre os *praticantes* mediante a partilha de experiência de leituras plurais, é um *encontro* com as diferentes leituras que, pensado coletivamente, ou seja, pensado *com* o sujeito, abre uma possibilidade de mobilizar e colocar em pauta os interesses e aspirações dos *praticantes*, valorizar suas escolhas e dar espaço para o protagonismo discente. Nos termos de Oliveira (2012, p. 7-8) assim consideramos:

Centradas não apenas no conhecimento formal e sua difusão, mas habitados pelas emoções – prazeres e rejeições – dos sujeitos da escola, essas experiências de praticantes de currículos que não são apenas aquilo que está escrito e registrado nas propostas curriculares, evidenciam, para os estudos do campo, a riqueza e diversidade criadas pelos praticantes, com base também em critérios de prazer. Por meio dessas criações, professores e alunos revelam-se, fazem emergir sua condição de criadores, autores dos currículos escolares.

Dessa maneira, reconhecendo a roda de leituras como *espaçotempo* de horizontalidade de saberes, buscamos outros conhecimentos até então invisibilizados, valorizando a *ecologia de saberes* que emerge desses *encontros*. Ainda com Oliveira (2012, p. 9), trabalhamos com a intenção de escaparmos

[...] do campo da mera cognição/entendimento para considerar globalmente os sujeitos das escolas, seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais, emoções e sensações. Sujeitos integrais, não mais cindidos pelas dicotomias e hierarquizações entre conhecimentos, valores, culturas. Sujeitos de experiência estética, dentro e fora das escolas. Sujeitos que se fazem e aos seus mundos, dimensões indissociáveis do existir humano, sempre impregnadas pela percepção do que fazemos, apreendemos e ressignificamos.

E, para utilizar uma expressão de Certeau (2014), o café literário é um “*espaço praticado*” de possibilidades emancipatórias. Um “*espaço praticado*” porque refaz, ressignifica e coloca em ação uma outra “arte”: a arte de dizer a própria palavra e ouvir a palavra do outro. Um “*espaço praticado*”, porque nele colocamos em prática as nossas experiências com a leitura e tecemos coletivamente muitas outras mais.

Diante dessas percepções, os *encontros* caminharam buscando produzir momentos de reflexão sobre a importância da leitura na formação de todos nós, apresentando-a como um *espaçotempo* prazeroso. Tornou-se um fio fundamental dos *encontros* considerar a diversidade das obras lidas pelos adolescentes como uma característica reveladora sobre o interesse pela leitura e, para isso, garantindo um espaço aconchegante para o *encontro* e a divulgação cultural. Assim, foi possível compreender o senso crítico e as observações produzidas pelos praticantes (CERTEAU, 2014) mediante várias leituras de uma mesma obra, assegurando ainda espaço para a expressão oral, para o protagonismo discente/docente e a ressignificação de práticas docentes.

Os *encontros* se deram nos dias 22 e 24 de outubro, com a primeira turma; dia 24 de outubro, com a segunda; e dia 29 de novembro com a terceira. Foram fotografados, gravados em forma de áudio e depois transcritos. Este material de pesquisa possibilitou a reflexão a respeito do que foge ao *olhar paralisante* das leituras feitas com o objetivo de realizar as provas e a escrita de resumos, portfólios etc.

Foram apresentados diferentes textos e utilizadas diferentes formas de expressão: poesias declamadas, romances de aventura, de época, dramatização de trecho de filme, trechos bíblicos, músicas autorais ou não. Cada um pôde expressar livremente suas experiências com a leitura e essas trocas possibilitaram-nos reviver momentos e, certamente, ainda possibilitarão revivê-los em experiências futuras. O *encontro* provocou risos e também lágrimas, foram

momentos cheios de emoções. A nós docentes, possibilitou, ainda, momentos potentes de construções e desconstruções de conhecimentos e reflexões sobre a nossa prática.

Como a organização em roda garante mais horizontalidade entre os *praticantes*, fazendo-os protagonistas do *encontro*, a proposta contou com eles, ou seja, não foi apresentada pronta, fechada, pois na medida em que fosse tudo determinado e estabelecido, não seria possível dizer que houve protagonismo discente e, se isso não é possível, também deixa de ser um projeto não hegemônico e acaba se enquadrando nos moldes de organização e de avaliação já vividos pelos modelos instituídos. Após a apresentação dos alunos, partilhamos de um lanche que também foi organizado e partilhado por todos.

#### 4.4.1 O primeiro *encontro*, o convite<sup>21</sup>

Iniciei esse momento agradecendo aos *praticantes* (CERTEAU, 2014), *estudantes* e professores, por aceitarem participar da experiência do café literário. A abordagem inicial foi por intermédio da leitura do poema “Aula de leitura” de Ricardo Azevedo, que trago como epígrafe na introdução deste trabalho. Fazendo uso da leitura, discutimos qual era o entendimento do autor sobre a leitura e suas possibilidades (infelizmente o material ficou inaudível). Após essas trocas, perguntei o que eles achavam de participar de uma atividade que valorizasse as diferentes leituras e que pudesse ser pensada, organizada coletivamente. A atividade foi aceita de imediato em todas as turmas. Perguntei o que entendiam por leitura e o que poderíamos trazer para a nossa roda de conversa. Seguem alguns comentários dos *praticantes*, começando com a turma A:

*Praticante A*: Leitura é meio que uma coisa que você se entrega, às vezes você está dentro da história, você expande, você não se limita.

*Praticante B*: Achei bem mais interativo e dá espaço para os alunos falarem e não fica aquela coisa maçante que o professor manda e nós fazemos.

*Praticante C*: É que assim, que nós conhecemos mais um pouco de cada um, o que gostam de ler e também, vai que as pessoas nos apresentam modos diferentes de sair da rotina, livros diferentes, conhecer coisas novas, isso é bacana e, além disso, de escutar a opinião do outro.

---

<sup>21</sup> Optei, aqui, por narrar como procedi em todas as turmas. Ao longo da apresentação, separei o resultado colhido por turmas.

As narrativas orais dos *praticantes*, úmidas de vida e de saberes, dão pistas sobre como eles percebem e se ressentem dos limites impostos pelos modos hegemônicos de organização escolar. Os pesquisadores do campo do *cotidiano* em suas pesquisas, em especial Alves, Andrade e Caldas (2019, p. 33), alertam sobre o valor social das narrativas – orais e escritas – como possibilidade de romper com a ideia limitante sobre conhecimento, imposta pela modernidade, levando-nos a compreender que as múltiplas e complexas relações humanas são prenes em produzir “conhecimentossignificações”, invisibilizados pelos modos mais ortodoxos de se entender o mundo.

Seguem os comentários dos *praticantes* da turma B:

*Praticante A:* Eu pensei assim: se não tem cadeiras, eu pensei, por ser uma coisa mais focada, uma coisa mais literária, mais para os íntimos, pensei em colocar alguma coisa no chão e cada um sentar numa almofada. Sentava ali no chão mesmo, numa almofada e aí, quem fosse falar se levantasse, como se fosse uma roda de conversa.

*Praticante B:* Eu estou sentindo que é uma forma da gente se expressar, ou seja, com palavras ou com imagens, com dança. Vocês querem entender a gente. É isso que eu sinto, então eu me sinto mais livre.

*Praticante C:* É um jeito diferente da gente se expressar pras pessoas que talvez não conheçam a gente muito bem. A gente vai conhecer mais os nossos colegas que a gente vê todo dia, mas nunca conversou. É um jeito pros professores conhecerem mais a gente, nossos gostos. Acho que vai ser muito interessante.

Percebemos nessa turma, também, o ressentimento pelos limites impostos, o querer sair da rotina das carteiras enfileiradas e a necessidade de uma maior aproximação entre eles e nós professores.

*Praticante D:* É uma expectativa alta, porque é um trabalho que a gente vai fazer. É algo, assim, diferente do que os professores, assim, eles passam pra gente e a gente faz. Não, isso a gente vai escolher e fazer o que a gente quer.

A dúvida em relação à liberdade pairava no ar:

*Praticante E:* Posso pegar um desenho e fazer uma interpretação dele?

*Praticante F:* Pode decorar?

*Praticante G:* Eu vou ter que entregar algo escrito ou só vou ter que ler mesmo?

*Praticante H:* Pode fazer uma dupla?

O modelo hegemônico de organização escolar contribui para que nos afastemos uns dos outros, para que não ouçamos uns aos outros e para que desacreditemos no nosso potencial.

*Praticante I:* É que a gente não faz nada em grupo, a sala. A gente faz com o nosso grupinho.

*Praticante J:* Em grupo a gente nunca fez.

*Praticante K:* É verdade! A gente fez uma vez e não deu certo.<sup>22</sup>

*Praticante I:* Aí, vocês, putz, pediram pra gente trabalhar juntos, porque a gente tem as nossas...

*Praticante J:* Mas a gente consegue!

*Praticante I:* Eu não sei...

*Praticante J:* A gente consegue!

Sentimos que eles queriam inovar, sair da rotina.

*Eu:* Nós estamos esquecendo de uma coisa importante: a avaliação.

Professor *praticante A:* Precisa ter avaliação?

*Praticantes:* Não! [em coro].

*Praticante L:* A avaliação, presença, participação.

Nesse momento deu-se uma grande discussão em relação àqueles que não participam e levam nota, mas o material ficou inaudível, pois eles falavam ao mesmo tempo. No final, esta turma pediu três pontos na média e o pedido foi acolhido por nós professores. No momento de organizar o lanche, um dos estudantes disse que seria melhor organizá-lo no grupo de whatsapp. Assim ficou combinado. Nós, professores, não participamos dessa organização.

Acerca dos *praticantes* da turma C, só houve uma manifestação (da *praticante A*, que trago logo a seguir). Com esse grupo, quando perguntei sobre o que achavam de fazer outra vez o café, a conversa se restringiu à organização dos comes e bebes e a definição da data, o que me fez duvidar um pouco se realmente eles estavam com vontade de repetir a experiência.

Ainda assim, penso poder dizer que a atividade realizada no primeiro ano, apesar de ter sido organizada sem a participação deles, deixou algumas “*marcas*” (GARCIA, 2015) positivas, considerando a seguinte manifestação:

*Praticante A:* Nostalgia! É nostálgico! Do primeiro ano!

---

<sup>22</sup> A *praticante* se refere ao aniversário de um colega.

4.4.2 O encontro com os praticantes da turma A

Figura 10 – Decoração da sala da turma A



[...] Amar primeiro, educar depois  
Esquecer primeiro, aprender depois

Libertar primeiro, ensinar depois  
Alimentar primeiro, cantar depois [...]

Mário Quintana

Legenda: Os praticantes fizeram cartazes (a, b, c, d, e, f, g, h e i), impressos em folha A4, para decorar a sala.

Fonte: A autora, 2019.

As fotos que ilustram a abertura deste subcapítulo fizeram parte da decoração da sala, organizada pelos *praticantes*. Senti-me quase que abraçada pelo envolvimento de todos, demonstrado no capricho da arrumação da sala, uma inovação, pois nenhuma turma dos primeiros cafés tomou essa iniciativa, possivelmente, porque a liberdade ficou tolhida, pela apresentação de algo pronto, já pensado e estruturado.

Em nossa experiência com leituras plurais, no café literário, cada um pôde se manifestar livremente, expressar seus gostos, dores, angústias, sentimentos e suas percepções a partir do lido. Manteve-se uma atitude de respeito às diferenças, às preferências e escolhas. Todos falaram e foram ouvidos numa atitude de acolhimento longe de censuras e reprovações. Professores e estudantes foram os atores da atividade.

Os *praticantes* mostraram que fazem *uso* do que leem e ao resignificarem o lido, num movimento de “caçadores”, foram nos mostrando suas “maneiras de fazer”, nos termos de Certeau (2014).

*Praticante A*: Sobre o que o senhor falou que mesmo que a gente leia um milhão de vezes o livro, que sempre descobre uma coisa nova nele, né?! Tem uma série que eu gosto muito, até comprei o box do livro, é *Coitos de espinhos e rosas*. Eu li o livro... O primeiro livro eu li mais de 20 vezes... Sério. Sempre que eu estou sem nada pra fazer eu vou lá, pego o livro e leio! E toda vez que eu vou ler, eu me impressiono com uma coisa nova que eu não tinha reparado nas outras vezes que eu li. Eu fico: “Nossa, cara, como assim? Como tinha acontecido isso e eu não lembro disso?”. Então, acho que ler é importante, né?!

Professor *praticante A*: [Inaudível] Eu leio duas vezes por semana até hoje! Aliás, eu não leio livros novos. Eu fico, assim, vivendo do passado...

*Praticante A*: Eu também! Relembro as coisas... Esse livro é sempre assim.

Professor *praticante A*: Sabe por que isso acontece? Muitas vezes, o livro tem uma questão que tá lá no íntimo, que talvez você não resolveu. E aí você encontra ali... O livro vai te ajudando a digerir aquilo, reprocessar aquilo, resignificar aquilo... Talvez tenha algumas pendências nesse sentido, né?

Percebemos, diante de algumas manifestações, que os *praticantes* estavam à vontade no *encontro* para revelar fatos que possivelmente seriam escondidos e tomar atitudes que não tomariam numa relação autoritária. Os *praticantes* estavam livres para se manifestar ou não. Assim sendo, houve quem não participou:

Professor *praticante A*: Bia! Bia! <sup>23</sup> Você quer falar seu texto?  
*Praticante B*: Não!

---

<sup>23</sup> Esse é um nome fictício, como todos os demais.

Houve quem se esqueceu do lido. Em relação a isso, Certeau (2014, p. 245) nos lembra de que a “escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução”. A leitura, por ser um *espaço* e não um *lugar*, continua Certeau (2014, p. 246), “não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido”.

*Praticante C:* O livro que eu vou falar, eu não lembro dele. Mas eu lembro que ele foi muito importante porque foi o primeiro livro que eu li. Mas eu li ele numa versão infantil... Que é *A menina que roubava livros*. Eu lembro só que era uma menina [risadas], que se passava na Segunda Guerra Mundial, e que ela passava por dificuldades e nem por isso, ela deixava de ter o hábito da leitura.

Alguém que leu o mesmo livro deu “cola” e ajudou a recordar a história:

*Praticante D:* E o legal desse livro é que você entra no meio da história. É como se você estivesse na Segunda Guerra Mundial mesmo! Que você sente toda aquela pressão, toda aquela coisa triste da época.

Um *praticante* que não leu um livro novo para o *encontro*, releu e recordou momentos vividos. Esta liberdade fez com que os *praticantes* pudessem ter novas experiências e percepções. Reviver o vivido e também ressignificá-lo.

*Praticante E:* Bom, eu vou falar dos meus primeiros livros... Esse foi o primeiro mesmo, né!? Esse foi o primeiro que eu li. Não foi o primeiro que eu li, na verdade, foi o primeiro que eu comprei, o primeiro que me senti na história, que eu realmente entendi. Eu estava no quinto ano... meio tarde, né?! Eu estava no quinto ano e a professora passou essa tarefa de todo mundo comprar esse mesmo livro e a gente ia fazer várias atividades. E esse livro eu achei muito interessante. E ontem eu ainda reli ele pra eu poder falar um pouco. Que realmente eu me sentia... eu me lembro quando eu reli ontem... eu me lembrei o que foi eu ter lido ele. Como era eu me sentir a menininha, e essa senhorinha parece muito a minha vó, o jeitinho dela... E... [risadas e falas ao fundo]. E esse livro trata muito sobre a trajetória de uma carta.

*Praticante F:* Como é o nome do livro?

*Praticante E:* *Carta errante, a vó atrapalhada, minha aniversariante.*

*Praticante G:* É... *A culpa é das estrelas*. Eu tinha uns 12 ou 13 anos e eu li esse livro e eu me sentia muito na pele da Hazel, com toda a jornada dela com o câncer. E eu sofri muito, muito, muito, muito, muito com a morte... É verdade! Até parecia que eu estava apaixonada pelo Gus [risadas]. Meu primeiro amor... [falas ao fundo] E foi isso, eu me senti muito na pele da Hazel! E depois eu procurei ler outros livros do John Green. Eu acho que todos os livros dele são muito parecidos, tem sempre alguém morrendo! É só se apaixonar que o cara morre!

A riqueza de cada fala nos faz perceber ainda mais a importância desse *encontro*. A perceber trajetórias e sentimentos guardados e que vão brotando no compartilhamento das leituras. Os textos se oferecem, de acordo com Freire (2011, p.25), “à nossa inquieta procura”. As falas emocionadas nos revelam a importância da escola e da família no incentivo à leitura e também o reconhecimento dessa importância por parte dos *praticantes*. Estes reconhecem, também, algo bastante importante que precisamos destacar, que a leitura, não só de textos que trazem histórias reais como também as fictícias, provoca emoção, compaixão, empatia, ou seja, nos tornamos mais sensíveis à dor do outro. O que possivelmente levaria à construção de um mundo mais humanizado.

*Praticante H:* Esse foi meu primeiro livro [risadas]. Eu me lembrei com muito carinho porque eu acho que se não tivesse tido isso na escola, esse incentivo, eu não teria conhecido esse livro e não teria conhecido muitos outros depois. E o segundo livro, que eu ganhei da minha tia, foi *A culpa é das estrelas*. Na verdade, eu não ganhei esse livro, eu peguei dela. Ela me emprestou e eu nunca mais devolvi [risadas].

*Praticante I:* [...] todas as pessoas que me deram livros e que me incentivaram, elas fizeram eu abrir muito mais meu pensamento e procurar saber e conhecer muito mais. E eu acho que se todo mundo tivesse o incentivo de uma avó, de uma tia, de dar um livro de presente, ou então a escola fazer um trabalho desde criança incentivando a leitura, eu acho que o mundo seria muito diferente. Porque é como se você estivesse na pele de outras pessoas, você vivesse outras realidades. E isso é muito importante para aprender a ter empatia.

*Praticante J:* O primeiro livro que meio que eu li, assim, que eu li de verdade e me interessei e me influenciou por demais, porque eu não tinha essa influência, esse hábito de ler em casa, porque meus pais não deram, foi esse aqui. Na verdade, eu nem peguei ele porque eu queria realmente ler. Minha prima me desafiou a ler ele em quatro dias. E eu, só de birra, li em três!

Freire (1996, p. 81) nos recorda que precisamos ir “*lendo*” cada vez melhor a leitura que os grupos com quem trabalhamos fazem do seu contexto imediato e do maior, do qual também fazem parte. Ensina-nos que não podemos, nas nossas relações político-pedagógicas, desconsiderar o “saber de experiência feito” nem “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo”. Ensina-nos, também, que tudo isso vem de forma explícita ou sugerida sutilmente no que ele chama de “leitura do mundo”. O autor nos pergunta como, em qualquer que seja o campo da nossa atuação, é possível trabalhar sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência. Manhas que Certeau (2014) chamaria de “táticas”.

*Praticante K:* Vou falar do primeiro livro que eu li... Eu esqueci ele em casa... [risadas]. É um livro infantil também. O nome dele é *Uma noite de tempestade*. E é um livro muito bom porque fala de... Bom, foi isso que eu entendi dele, né, na época que eu li... Eu li ele várias vezes. Eu lembro que depois da décima segunda vez eu já

sabia ele de cor, porque ele era bem pequenininho. E... [risadas]. O livro conta a história de uma cabra e um lobo [...] Quando eu li esse livro, pra mim ele diz que o importante é o que tem dentro da pessoa, como a pessoa é de verdade, não as aparências. Porque mesmo você sendo um lobo, uma cabra, mas você pode ter coisas em comum com a pessoa. Então é aquilo: você não tem que estar sempre julgando a pessoa pela aparência. Enfim, é basicamente isso que traz pra mim! E aí... Enquanto eu não estou na escola ou em casa trabalhando ou algo do gênero, eu costumo ficar mexendo no celular. Aí, eu falei, vou começar a seguir páginas no Instagram onde eu posso ler também. E tem uma página que aqui não está o nome dela porque eu não tirei *print* do nome... Enfim, eu tirei *print* do texto. É uma carta, o nome do texto é “Carta para mim”, e me ajudou bastante porque, quando eu li, eu estava passando por um momento muito difícil... Porque quando a gente é adolescente, principalmente nessa fase no mundo que a gente tá vivendo hoje, a gente é muito pressionado a seguir padrões. Você tem que estudar, você tem que ser o filho perfeito, você tem que ser uma garota bonita, inteligente. E isso é algo muito complicado! E, por muitas vezes, esses jovens acabam se suicidando por conta disso. Hoje mesmo o professor de Direito falava sobre isso, por não conseguir se encontrar. Aí, eu queria ler essa carta. “Eu sei que muitas vezes você está cansado dessa rotina. Eu sei que muitas vezes você quer jogar tudo pro alto e desistir [...]”.

#### 4.4.3 O encontro com os praticantes da turma B

Figura 11 – *Praticantes da turma B*



O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo.  
(CERTEAU, 2014, p. 245).



(b) *praticantes* reunidos para uma *selfie*.  
 Fonte: A autora, 2019.

Para minha enorme surpresa e alegria, nessa turma também os *praticantes mergulharam* inteiramente na proposta com muita criatividade. Criaram um grupo de WhatsApp para conversar sobre os preparativos e a organização do evento. Esse planejamento se deu sem nenhuma interferência de nós professores, tudo correu por conta deles. No dia, retiraram todas as carteiras da sala, decoraram-na lindamente, com uma estação do ano em cada parede, e se empenharam com primor nos comes e bebes, ou seja, transformaram o *lugar* num *espaço praticado* (CERTEAU, 2014).

A potência do *encontro* é revelada na fala dos *praticantes*. O *encontro* os aproximou e passaram a se conhecer mais. Percebemos, todos, que os laços foram estreitados, o que vai, certamente, contribuir para a convivência/troca nos dois anos que ainda estarão juntos.

Também ficou clara uma rixa, uma disputa entre as turmas A e B. A escola é uma instituição social, sociedade e escola são fios de um mesmo tecido, fios enredados. O que está naquela, está, também, nesta. E é aqui que entram a educação e a *pedagogia humanizadora* (FREIRE, 2018), que veem no outro um igual e com as mesmas possibilidades.

*Praticante A*: Eu quero falar uma coisa, né, porque desde o começo do ano a nossa turma nunca fez um evento assim em que todo mundo trabalhasse junto e se conhecesse um pouco mais e a gente como amigos de verdade durante. A gente vai passar três anos juntos, né?! Essa foi a primeira vez que a gente trabalhou junto, professora. E, assim, foi uma experiência muito legal, porque, tipo, ao mesmo tempo

que não sabia como a pessoa agia naquilo, eu fiquei sabendo, ajudei aquelas pessoas que eu nunca imaginaria que eu fosse ajudar, as pessoas, tipo, que eu nunca tinha tido intimidade me ajudaram também. Sou muito grata por isso e espero que, tipo, não só nesse evento, mas no decorrer..., até o final do ano, porque o ano já vai acabar, que a gente continue assim como hoje, tipo, um ajudando o outro.

*Praticante B:* Eu queria falar que, tipo, como a gente nunca tinha trabalhado em grupo, eu não sei o grupo de vocês, mas o meu grupo, a gente não estava muito animado pra fazer isso, a gente fez de última hora, mas ficou legal mesmo assim. Pra aprender, tipo, quando você se esforça em alguma coisa, a coisa dá certo, tipo, somos muito melhor que o A, cara! Olha a nossa decoração!

*Praticante C:* O que eu queria falar na verdade é um complemento, um pouquinho, ao que a Mel falou, tipo, eu não, realmente eu não esperava que a gente fosse se unir tanto, eu achei isso, tipo, muito incrível, muito bonito como nós nos tornamos tão unidos, tão próximos pra fazer algo tão grande e tão lindo. Hoje foi, simplesmente, espetacular e é isso.

#### 4.4.4 O encontro com os praticantes da turma C

Figura 12 – Livros lidos pelos praticantes da turma C



(a)



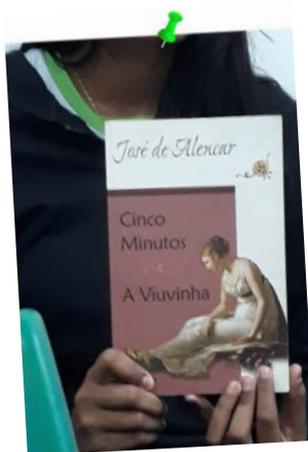
(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(g)

Os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias,  
nômades caçando por conta própria através dos campos  
que não escreveram [...]  
(CERTEAU, 2014, p. 254).

Legenda: As fotografias a, b, c, d, e, f, g mostram *praticantes* com os livros lidos para o encontro.  
Fonte: A autora, 2019.

O que eu posso desejar a vocês, como professor,  
é que carreguem bastante água na peneira! A  
gente vai gostar sempre das loucuras que vocês  
*fazem.*<sup>24</sup>

Em 2017, realizei na turma C o último café literário antes da minha saída para o mestrado. Como já mencionei em outra parte deste texto, nada foi registrado. Daquele ano, guardei os textos que os estudantes escreveram no final das nossas atividades e que estão no capítulo da introdução. Nessa nova edição, já com novas percepções sobre o *cotidiano* escolar, reencontramo-nos para mais um café. O local do *encontro* não foi o da sala de aula da turma, mas o Núcleo de Internacionalização e Linguagens, que foi decorado por um dos professores com objetos pessoais, os quais tinham um valor especial para ele: o homem de lata,<sup>25</sup> máscaras compradas em uma de suas viagens, quadros... Isso trouxe um colorido especial, fazendo do “lugar um espaço”, nas palavras de Certeau (2014).

No encontro, estávamos entre quinze estudantes e três professores de disciplinas diferentes: Espanhol, Inglês e Biologia (os dois últimos foram convidados pelos estudantes.). Infelizmente a professora de Língua Portuguesa não pôde participar. Para diferenciar as falas dos professores e estudantes utilizei para os professores a expressão “professores”.

<sup>24</sup> Esta epígrafe traz um trecho da fala de um dos professores *praticantes* proferida ao final de sua apresentação. Nela, o professor faz referência ao poema “O menino que carregava água na peneira”, do escritor mato-grossense Manoel de Barros.

<sup>25</sup> O homem de lata é um dos personagens da história *O Mágico de Oz*, escrita por L. Frank Baum (1900).

Os professores de todas as áreas podem ser motivadores/mediadores da leitura no processo emancipatório. No *encontro* os *praticantes* foram contagiados pelo entusiasmo do professor, quando este se referiu à obra de Balzac, despertando uma grande curiosidade e interesse neles. Sobre a curiosidade, Freire (1996, p. 86) nos deixou a seguinte mensagem: “O importante é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. Certamente, a busca do conhecimento depende disso.

Professor *praticante* A: Eu gosto um pouquinho de ler, gosto! Tenho alguns autores favoritos e aí eu trouxe para falar quem são os favoritos. Esqueci dois em casa, mas... Eu vou começar, vai ser rapidinho, com Antônio Sodré. [...] É a coisa mais bonita da obra mesmo dele, o livro dele, que ele me deu, que é a dedicatória que ele faz. Ele diz assim: “A poesia é uma tempestade de flores caindo sobre nossas cabeças”. Eu espero que a tarde de hoje seja isso, quando vocês fizerem o relato. Ainda quero ter a oportunidade de ler pra vocês *A missa do ateu*...

Praticante A: A missa do ateu?

Professor *praticante* A: É!

Praticante B: O que isso quer dizer?

Professor *praticante* A: É um conto do Balzac...

*Praticante* C: Deve ser muito bom!

*Praticante* D: Lê aí, professor!

*Praticante* E: Pode ler!

Professor *praticante* A: É longo. Ele vai demorar 45 minutos para ler...

*Praticante* F: Então, lê as duas últimas páginas...

Professor *praticante* A: Na leitura eu vou de Manoel de Barros, permitam isso...

*Praticantes*: Permitimos!

Após a leitura do poema de Manoel de Barros o professor diz:

Professor *praticante* A: O que eu posso desejar a vocês como professor é que carreguem bastante água na peneira! A gente vai gostar sempre das loucuras que vocês fazem.

Os praticantes leem muito e, das leituras que fazem, vão puxando muitos outros fios e tecendo uma rede de conexões todas elas importantes na construção do conhecimento.

*Praticante* G: Eu descobri o livro *O diário de Ane Frank*. [...] Estou entrando mais no final, mas a história em si não necessariamente termina no diário. É necessária uma pesquisa pra entender realmente como foi o final da Anne Frank.

*Praticante H:* Ah... Eu li alguns artigos de Física sobre tempo. Na verdade, foram vários, só que eu tive que selecionar alguns... Eu li bastante biologia... Tempo! Enfim, eu estava lendo sobre o tempo e aí eu tive que selecionar alguns que tinham a ver. Aí eu escolhi três, vou falar sobre o que cada um fala, né?! O primeiro fala sobre como é que a gente enxerga a viagem no tempo como possibilidade real. O segundo é, se a viagem no tempo fosse possível, quais catástrofes ela poderia causar, quais os problemas que ela poderia causar. E o terceiro é um grupo de físicos que tentaram comprovar o porquê que a viagem no tempo é impossível. E é isso. Então, o primeiro trata da teoria da relatividade de Einstein, [...] Beleza! Aí, o próximo apresenta vários problemas, vários paradoxos que a viagem no tempo poderia causar. Eu vou trazer dois, talvez os mais simples. O primeiro é chamado de Paradoxo de Bootstrap, ele é muito abordado em ficções científicas, mas eu vou dizer hipoteticamente o que aconteceria. Primeiro, eu vou trazer uma situação hipotética. Digamos que vocês... Ah... Já sei. Hugo, vou pegar o seu livro. Digamos que você é um fã de Anne Frank, ama o *Diário de Anne Frank*. Você pega o *Diário de Anne Frank*, o original, os escritos, volta no tempo um ano antes de terminar a história e entrega pra ela o diário dela. Aí, você fala pra ela: "Olha aqui o diário que você escreveu!". Aí, beleza, ela vai estudar aquele diário, vai complementar com alguns escritos dela e vai ter o diário que você conhece. Qual o problema do Paradoxo de Bootstrap? O Paradoxo de Bootstrap existe quando informações ou objetos simplesmente existem sem ninguém ter sido o criador desses fatos... desses objetos ou informações. Por exemplo, se você pegar a linha do tempo em que você entregou o *Diário de Anne Frank* para Anne Frank, a Anne Frank escreveu o diário, passou o tempo, você leu o *Diário de Anne Frank*, voltou, passou o tempo, você entregou pra ela o diário e enfim o ciclo... Se você pegar qualquer parte desse ciclo, você não vai saber quem de fato escreveu o diário, quem de fato fez o diário. Porque, para a Anne Frank ter terminado o diário dela, você tem que ter entregado o diário pra ela. E para você ter lido o diário dela, ela teve que ter escrito esse diário [...].

*Professor praticante B:* Eu já não sei mais se eu existo! [...] Isso vai levar o meu fim de semana inteiro eu pensando nisso...  
[risadas]

*Praticante H:* O segundo paradoxo que a gente apresenta é chamado Paradoxo do Avô. [...] E eles criaram essa lei e chamaram de Lei de Conservação da História. Ele diz que a história deve ser conservada e ela não pode ser alterada. [...] Eu não sei explicar a experiência, vou tentar, mas eu vou falar do princípio que eles usaram para confirmar que é impossível voltar no tempo, que é a segunda lei da termodinâmica. A gente estudou o ano passado que envolve entropia! Primeiro, a gente tem que saber o que é entropia. Entropia é o grau de desordem de determinado corpo [...].

*Professor praticante A:* O meu está alto nesse momento!  
[risadas]

*Praticante H:* Exatamente, professor. O senhor pegou a lei! A segunda Lei da Termodinâmica diz o seguinte: o grau de entropia do sistema de um corpo, ele nunca, nunca irá diminuir sozinho. Ele precisa da ação de todo o corpo. Porém, sempre... é uma lei, eles confirmaram isso já... O grau de entropia de qualquer sistema, ele sempre irá aumentar ou ficar em equilíbrio! Sempre! Como assim? Vou dar um exemplo. O exemplo mais prático: você vai pegar um prato, ele vai cair no chão e vai quebrar. Não importa, você pode juntar todas as peças, o prato nunca vai ser o mesmo porque o grau de entropia dele já aumentou. Ele ficou mais desordenado. Deu pra entender? Então, não tem como voltar! Então, eles afirmam que voltar...

*Professor praticante A:* Eu quero a minha de volta... Para!  
[risadas]

*Praticante I:* Entrou na rodinha aqui só pra dar trabalho...  
[risadas]

*Professor praticante B:* Daqui a pouco tem comida... Se acalma!

*Praticante H:* Aí ele explica que o universo sempre vai caminhar para o caos. Ele nunca vai retroceder! [...]

*Praticante J:* Eu gosto de livro que vai para um mundo diferente, que eu posso viajar junto com o livro. É totalmente novo, encantador, sai da rotina. Nós estamos num mundo que é movido à tecnologia e você esquece do mundo do faz de conta, das histórias que seus pais te contavam pra dormir, do chapeuzinho vermelho, do lobo mau. [...] De tanto que você entrou na rotina de facebook, de WhatsApp, de redes sociais, você esquece... Tem tantas coisas que acontecem hoje em dia que você precisa um pouco de sair da rotina, entrar num mundo do faz de conta, num mundo virtual sem ser virtual. [...]

A *praticante J* toca em um ponto importante para pensar, também, o cotidiano escolar: “tem tantas coisas que acontecem [...]” e quando saímos da rotina e *mergulhamos nele*, percebemos a sua riqueza e possibilidades.

#### 4.4.5 Os professores *praticantes*

Figura 13 – Momentos do café



(a)



(b)



(c)



(d)

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.  
(FREIRE, 1996, p. 23)

Legenda: (a) professor *praticante* mostrando os livros que leu; (b) professores *praticantes* conversando; (c) momento de partilha e conversas; (d) roda de conversa sobre a organização do café.  
Fonte: A autora, 2019.

Exatamente, professor. O senhor pegou a lei!  
*A segunda Lei da Termodinâmica*<sup>26</sup> [...].

A epígrafe mostra o pensamento de Freire (1996, p. 23) que diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O autor também assevera que “não há docência sem discência” e que nenhum dos dois, professor e aluno, pode se reduzir “à condição de objeto, um do outro”, apesar das diferenças entre ambos (FREIRE, 1996, p. 23).

Na *boniteza* de suas falas emocionadas, embargadas, alegres, engraçadas e também nos silêncios, os *praticantes* vão nos revelando os seus mundos, a intimidade de suas leituras, um pouquinho de si, vão nos dando uma verdadeira aula. Nós, professores, não éramos os “mestres” neste *encontro*, éramos os aprendizes. Aulas de Física, Biologia, Literatura, leitura, criatividade, ... afeto. Dessa maneira, estes *encontros*

[...] podem ser pensados como processo de formação e de pesquisa de modo a viabilizar os diálogos e interações entre os sujeitos [...]. Os saberes tecidos pelos

<sup>26</sup> Fala de uma das *praticantes* da turma C, ao constatar que o professor compreendeu a sua explanação sobre o conceito da segunda Lei da Termodinâmica.

professores em suas práticas e compartilhados com outros colegas e nas escolas constituem para a pesquisa e para os processos formativos ricos repertórios que podem possibilitar incontáveis trocas e produções de saberes e sentidos orientados para *interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas e capazes de sentidos inesgotáveis* (SANTOS, 2006, p. 117) com as práticas docentes (GARCIA, 2015, p. 13, grifo da autora).

Nesse sentido, o *encontro* possibilitou-nos dialogar sobre a nossa prática e refletir sobre as nossas relações com os estudantes. O melhor ponto de partida para a reflexão, de acordo com Freire (1996, p. 68), “é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. [...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca [...]”.

Professor *praticante* A: A gente estava conversando [no caminho para a sala dos professores, após o *encontro*], o quanto a gente está negligenciando ou podendo o poder que eles têm. Eu saio, juro para você, eu saio, depois de hoje, maravilhada, maravilhada mesmo, mas ao mesmo tempo eu preciso rever as minhas práticas em sala de aula, né?! Mais do que isso já mexe comigo, como mexeu nesse último ano, eu mexo com isso mesmo, dentro de mim. Cara, se você acha que tem que ser diferente, você tem que começar a fazer, então eu comecei a me cobrar isso, no sentido de que ok, você pode não concordar no sentido do que está sendo posto, mas e aí? O que você está fazendo? Produza, né?! [...] A gente tem que ter humildade para sacar isso, e são eles ali que foram me dando essas respostas, sabe?!.

Professor *praticante* B: E a certeza de que a gente pode confiar o processo também neles. Às vezes eu deixo muito amarrado...

Professor *praticante* A: Eu também.

Professor *praticante* B: E ali eu fico pensando, se eu tivesse deixado eles soltos é capaz que o resultado pudesse ter sido ainda maior. Talvez por não acreditar que tivessem potencial, e por uma coisa tão simples que é sentar para ouvir: “O que você quer falar primeiro?”. Eu saí com essa sensação, acho que eu falei demais. Essa foi a minha sensação de final de semestre com eles, e olha que eu conversei muito! Mas não chegou perto da experiência que tive hoje com eles. Eu viajei, passei horas com eles, conversei sobre tudo e...”.

Quando paramos e percebemos o *cotidiano*, ele se revela cheio de possibilidades. Este é um *mergulho* necessário para vivê-lo e senti-lo, como nos ensina Alves (2008).

Professor *praticante* A: Eu realmente fiquei muito feliz mesmo, porque aí você consegue também perceber coisas...

Professor *praticante* B: [...] mas eu achei respeitoso quando os meninos mais frágeis começaram a falar, todo mundo parou para prestar atenção e dar força. Eu achei de uma receptividade, de um companheirismo...

Professor *praticante* A: E uma pessoa que me surpreendeu muito é o Jorge [...]

Professor *praticante* C: Legal ouvir!

A proximidade, as trocas e a amorosidade entre os sujeitos permitem a construção de conhecimentos coletivos.

Professor *praticante* A: Eu não esperava, de verdade, que ia ser tão fenomenal. Mas é um pouco disso o que você coloca, acho que tinha um entrosamento conquistado com essa turma que isso foi tão grandioso. Mas a emoção eu tenho certeza que ninguém vai esquecer. Um momento muito feliz, muito legal mesmo, para todos eles. Foi muito legal ver a Maria trocando, “eu ia falar desse texto, mas eu resolvi mudar”, tipo... “Eu quero mudar!”. Eu acho que quando a gente está junto, isso é mais poderoso, sozinho você não tem essa diversidade. Quando você está com muitos professores juntos é muito mais poderoso. Menina, aquilo ali... foi o primeiro, acabamos de chegar.

O que Freire (1996) nos ensina é que numa relação dialética, horizontal, na qual ambos aprendem juntos, educador e educando, a educação pode ser libertadora.

Professor *praticante* D: Eu estou muito feliz com as apresentações porque... Na verdade, assim, eu pensei... eu vou aproveitar esse finalão, e eu vou passar conteúdo... Minha missão... ela é bastante, assim, conteudista, né?! Vocês viram que a gente, praticamente... Nós fechamos o livro já... Nós fechamos o livro já. Pouco mais do terceiro bimestre... pouco mais do quarto bimestre ficou pouca coisa para ler do livro porque o grosso dele já foi. Só que por um lado, assim, cada vez mais o mundo... ele... cada vez mais o mundo, ele não quer saber das pessoas que tenham um conjunto solto de dados ou mesmo até de informações. Cada vez mais o mundo está preocupado com pessoas que tenham capacidade de tomar decisões. Muitas vezes, a pessoa não sabe muito, mas toda vez que se instaura um problema na frente dela, ela vai atrás de resolver, de buscar resultados e de fazer e acontecer. Então, assim, o meu modelo de ensino, o modelo que eu aprendi de ensino, e que muitas vezes eu passo para vocês, é um modelo que está ficando, assim, cada vez mais defasado. E aí veio a professora, com essa proposta dela... Vieram as substitutas também, as estagiárias, com novas propostas e lendo novos livros... E lendo novos livros, aí eu estou aprendendo cada vez mais que existem propostas cada vez mais interessantes ainda. Uma das propostas interessantes das quais eu tive contato é justamente esse café literário. E, assim, trazem muito do conhecimento, inclusive de literatura, que vocês têm por aí. E que estava lá... E, não fosse esse café literário, muitas vezes essa fala sobre literatura de vocês, esse conhecimento sobre literatura que vocês têm – e é um bom conhecimento – não fosse esse café literário, ninguém saberia dele, ele não seria valorizado, ele ficaria enterrado lá. Sendo que, no final das contas, ele é tão valioso quanto conhecer nossos literatas do passado... é conhecer nossos literatas do presente! Então, assim, eu fiquei muito feliz! No início eu fiquei receoso, mas eu fiquei com o coração aberto. Eu falei: “Seja o que Deus quiser esse café literário proposto pela professora!”. E, assim, fiquei feliz porque deu um resultado acima do esperado nessa turma. Ah!... Mudou a minha visão e eu pude fazer com a outra turma também. Vocês foram as cobaias aqui e deu muito certo... Nessa nova tentativa, deu muito certo! Então, fiquei bastante feliz! Assim como eu já aprendi muito na aula passada, eu quero continuar aprendendo sobre o que vocês têm para ensinar, né?” Aí, pra não deixar ninguém de fora desse professorado que vocês agora estão exercendo, eu convido para continuar as apresentações [...] <sup>27</sup>

O *encontro* permitiu-nos perceber o quanto no cotidiano fica invisibilizada uma multiplicidade de outros saberes que não os hegemônicos e que contribuem para nos aproximar,

<sup>27</sup> Fala do professor no início do segundo *encontro* com a turma A.

para que problematizemos o já naturalizado de nossas tarefas educativas. A complexidade do *cotidiano* escolar está povoada por infinitas possibilidades de conhecimento que são tecidos na partilha e no reconhecimento do outro como sujeito e no simples ato de ouvir e deixar falar.

O diálogo que vai provocando-nos a repensar a nossa prática “vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’” (FREIRE, 1996, p. 81) para tornar o mundo mais humano.

#### 4.5 Dialogando com os achados: os enredamentos

Como parte deste capítulo, trago o questionário e os *encontros* do café literário.

O questionário foi realizado com o intuito de conhecer o hábito de leitura dos estudantes e nos revelou que estes se movimentam por diferentes tipos de leitura e suportes e que leem frequentemente diversos gêneros textuais.

O “café literário” foi realizado com o escopo de investigar possíveis deslocamentos e sentidos entre os *praticantes* por intermédio da partilha de experiências com leituras plurais. Nesses *encontros* (GARCIA, 2015), percebemos as múltiplas redes que se tecem no cotidiano escolar; percebemos as experiências que estavam sendo desperdiçadas e que estão disponíveis no *espaçotempo* da escola. Nos *encontros*, as manifestações dos sujeitos foram valorizadas e contribuíram para que todos pudessem tecer uma rede de conhecimento. Mergulhamos em outras lógicas, viramos de ponta cabeça (ALVES, 2008). Percebemos os *usos* que os *praticantes* fazem daquilo que lhes é dado a consumir (CERTEAU, 2014), suas *táticas* de leitura. Pudemos fortalecer entre nós a solidariedade, pois sem ela não é possível pensar um mundo mais humano em que todos são sujeitos e atores. Ratificamos juntos, mais uma vez, que não há uma única forma de conhecimento e que, por termos sido educados num modelo “bancário” de educação (FREIRE, 2018), muitas vezes, ele se manifesta em nossa prática. Conseguimos perceber e reafirmar, de novo, que a educação se faz *com* os sujeitos e que estes são “sujeitos de decisão”, “seres do mundo e com o mundo” (FREIRE, 2018, p. 39-40). E que a “vocação dos homens” é a humanização, e somente ela pode vencer a *regulação* e o *colonialismo* em favor do *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada passo dessa caminhada, a cada reflexão individual ou coletiva acerca das experiências vivenciadas, pudemos perceber o que no “dia a dia se passa quando nada parece passar” (PAIS, 2003, p. 28). A cada passo dessa caminhada buscamos compreender o papel da leitura no processo emancipatório.

Quando ingressei no mestrado e no grupo de pesquisa não tinha nenhuma familiaridade com o campo das pesquisas nos/dos/com *os cotidianos*. Este estudo, o ingresso no grupo de pesquisa e as conversas com os autores foram fundamentais e possibilitaram uma autorreflexão sobre a prática e a mudança de trajetória. Tudo isso me deu mais segurança e me fez perceber que outros caminhos são possíveis, mediante a vivência mais atenta do cotidiano escolar e a valorização dos encontros, tornando-os momentos de grande aprendizagem, de escuta sensível, de diálogo e de trocas entre todos os *praticantes*.

Percebi, ainda, que estava muito presa a uma ideia de currículo limitadora, porque pautada numa visão organizativa e técnica dos processos que nos percursos escolares produzem conhecimentos. Essa visão, por se restringir muito comumente à noção de currículo como um programa predefinido dos conteúdos de anos de escolaridade e de disciplinas, torna-se muito castradora da criatividade. Apesar de já ter feito em minhas práticas o café literário, a experiência e o acompanhamento do que a proposta mobilizou durante a pesquisa de campo proporcionaram novas vivências e novas aprendizagens.

O reconhecimento de todos como *praticantes*, atores e partícipes do processo educativo coloca-nos em pé de igualdade. Boaventura de Sousa Santos nos mostrou a importância de se valorizar a *ecologia de saberes* existente no cotidiano escolar e que a emancipação vai se dando no processo, e só é possível quando há respeito e valorização do saber do outro. Freire diria que ela se dá na nossa “leitura do mundo” e na nossa capacidade de “escrevê-lo” e “reescrevê-lo”, na nossa capacidade de mudar de rota por meio de uma “prática consciente” e mais humana.

Iniciei esta pesquisa com a ideia de que os estudantes não gostavam de ler e de que não liam, pois era isso que respondiam, com raras exceções, quando eram questionados a respeito do assunto. Este estudo mostrou que essa negação estava muito ligada a uma obrigatoriedade, a uma imposição. Quando lhes foi dado espaço para as suas escolhas, o resultado foi outro. Muitos mostraram entusiasmo e se emocionaram ao falar de suas leituras e ao ouvir as experiências dos colegas. Mas, certamente, não podemos esperar uma adesão da totalidade às

nossas propostas, pois sabemos que o cotidiano é complexo e encontramos nele uma diversidade de interesses e desejos.

Este trabalho apresentou, nos quatro capítulos que o compõem, um pouquinho dessa trajetória. No primeiro, trouxe os autores com quem conversei e os principais conceitos utilizados. Apresentei, brevemente, as pesquisas nos/dos/com *os cotidianos* que são a base teórico-metodológica utilizada neste trabalho, detalhando os cinco movimentos aprendidos com Alves (2008), acerca dos conhecimentos criados por nós todos, nas nossas atividades cotidianas. Cotidiano esse complexo e imensamente diverso, razão por que se torna tão difícil compreendê-lo. Segundo Alves (2008), para compreendê-lo, é necessário um movimento de ir até a escola, um movimento de *sentimento do mundo*, de viver e mergulhar em outras lógicas e perceber que não existe um único caminho, uma única direção, e sim que há outras fontes nas quais podemos beber. E isso nos permitiu compreender que a educação não se faz no isolamento, mas que se dá em rede e com a contribuição de todos os *praticantes* (CERTEAU, 2014) da escola.

Perceber e valorizar o que acontece no *cotidiano* das escolas, valorizar as criações dos *praticantes* que lá estão, num movimento de *Ecce femina* (ALVES, 2008), nos fez romper com as formas hegemônicas de conhecimento e perceber a multiplicidade de experiências que se dão no *espaçotempo* escolar, o que já é um movimento emancipatório. Nesse movimento de ruptura, o diálogo com outros professores foi fundamental, pois o fazer pedagógico horizontalizado, coletivo e colaborativo permitiu-nos perceber, juntos, as múltiplas redes que se tecem no cotidiano escolar e que ficam invisibilizadas pela rigidez curricular. Permitiu também perceber as experiências que estavam sendo desperdiçadas e que estão disponíveis no *espaçotempo* da escola. Permitiu ainda perceber que, quando trabalhamos com um currículo mais flexível, as nossas potencialidades se revelam e o trabalho fica mais rico e diversificado.

Ainda, no primeiro capítulo, abordei o conceito de *Encontro* (GARCIA, 2014, 2015), que foi fundamental para compreender o *espaçotempo* do café literário e perceber toda a riqueza de experiências que podem se dar na cooperação e no coletivo. Também explanei acerca dos conceitos de *praticante*, *espaço*, *lugar*, *táticas e estratégia*, formulados por Certeau (2014), que me ajudaram a perceber a escola de uma outra maneira e que esse *espaço* de poder também é tecido pelas *táticas* empregadas pelos *praticantes* cotidianamente.

No segundo capítulo, tratei da leitura, especificamente. Para isso recorri, mais uma vez, às contribuições de Certeau (2014) e Freire (2011, 2018). Para esses estudiosos, a leitura nunca foi um ato passivo. Freire, ao contar um pouco de sua história de leitor, mostra-nos que leitura e realidade estão interligadas, motivo pelo qual defende uma metodologia dialógica, voltada para a valorização das experiências dos sujeitos e para o afastamento de uma “educação

bancária”. O café literário nos mostrou a história de muitos outros leitores que se fizeram protagonistas e atores.

No terceiro capítulo busquei entender como se deu o processo de organização da escola que temos hoje, o que me levou a assinalar que, apesar das muitas tentativas de integração das diferentes disciplinas, a divisão entre elas ainda persiste e parece que veio sem data de validade. Ademais, aponte que o que é ensinado nas escolas passou por uma seleção feita de acordo com interesses diversos, apontando para processos como “pedagogização do conhecimento”, “grupalização”, “hierarquização” e “centralização”, que impactaram a vida de todos que fazem a escola.

No quarto capítulo o objetivo foi trazer e discutir a experiência do café literário, que, reconfigurado, se mostrou uma potente ferramenta metodológica de *mergulho* no mundo dos *leitorespraticantes* e de compartilhamento de experiências. Nesse sentido, um dos resultados da pesquisa foi a ampliação sobre as reflexões metodológicas em pesquisas que articulam ações nos cotidianos, ao mesmo tempo em que investigam processos relacionados a essas ações.

Esse novo formato implicou reorientar a compreensão teórico-epistemológica em torno da leitura nos currículos, acerca do que é considerado “ler” para a escola e na escola, e também a compreensão do que, para os estudantes, a leitura mobiliza quanto aos repertórios literários, seus conhecimentos e ao processo emancipatório. Assim, esse caminho de pesquisa, por meio de *encontros* (GARCIA, 2015), em que se favoreceu a compreensão da emancipação como um processo contínuo, no diálogo com outros professores, permitiu refletir sobre a prática, construir conhecimento juntos, pensar a respeito da importância de se buscar práticas de leitura mais emancipatórias, tudo isso visando possibilitar o protagonismo dos *praticantes* e compreender que as leituras que estão fora do cânone também produzem conhecimento. Assim, o *Encontro* proporcionado pelo café literário constituiu-se como um recurso metodológico de valorização de experiências de leituras plurais e reflexão sobre o que essas experiências/trocas com a leitura podem mobilizar no processo emancipatório.

Valendo-me de um trecho da obra de Certeau (2014, p. 244) – “A criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que a controlava” –, chamei a atenção para o fato de que o autor, mesmo referindo-se a um contexto histórico específico, alerta-nos que, nos dias atuais, ainda, a leitura está sob o controle de nós professores. Por conseguinte, é fundamental abrir espaço em nossas escolas para o leitor e suas leituras, para suas escolhas, como nos aconselha Luis Fernando Veríssimo, como apresentei na epígrafe do terceiro capítulo. Nesse mesmo capítulo, referi-me a Nóvoa (2019, p. 204-205), que nos lembra que, nós professores, lidamos “com o conhecimento em situações de relação humana”. Nas relações

humanas encontramos a diversidade e a multiplicidade de saberes, a pluralidade, e muitas vezes tudo isso fica invisibilizado. A entrada de leituras plurais, na escola, se traduz em respeito pelo leitor, pelo *praticante*, por suas escolhas e sua maneira de *estar no mundo*, de *habitá-lo*.

O objetivo principal deste trabalho foi discutir a concepção hegemônica de leitura no processo de escolarização, problematizando essa concepção em relação à emancipação, para responder à seguinte pergunta: pode a leitura na escola ser pensada como processo emancipatório? Os objetivos específicos foram: mapear práticas com a leitura na escola que apontassem para processos mais emancipatórios na relação com os alunos e seus saberes; e buscar, no diálogo com outros professores, refletir sobre a prática e construir conhecimento.

Sobre esses objetivos, é possível considerar que a concepção hegemônica de leitura está relacionada a uma *educação bancária* que retira dos *praticantes* o prazer pela leitura e os afasta dos livros. A prática do café literário é uma possibilidade que apontou para um processo mais emancipatório na relação com os alunos e seus saberes, colocando os estudantes como protagonistas na construção do saber. Trazer para a escola outras leituras, outros saberes, contribui para uma educação contra-hegemônica, humanizada e emancipatória.

Sabemos que todo trajeto necessita de uma parada. Assim, posso dizer que paramos todos para um “café”. Nessa parada, ouvimos e fomos ouvidos, compartilhamos nossas experiências de leitura e de vida, valorizamos o que até então estava sendo invisibilizado e desperdiçado. Toda a experiência vivida nessa parada, somada à pausa para a leitura dos textos que trouxemos como base teórica neste estudo, permitiu-nos encontrar a resposta para a nossa indagação inicial: a leitura pode ser pensada no processo emancipatório quando se abre espaço para o protagonismo discente e para as diferentes leituras.

Na parada para o café, a leitura fez com que nos movêssemos em direção ao outro, rompêssemos com as distâncias entre nós e nos fez sujeitos, atores, criadores e partícipes na tessitura do conhecimento.

A escola é um *espaço*, mas também um *lugar de encontros* no qual os *praticantes* são ativos e fazem *uso* das brechas que lá estão, transformando a leitura, também, em um espaço praticado.

Paulo Freire (2018, p. 112) nos ensina que, em “um lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre o movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas “conversas” acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>> . Acesso em: 17 nov. 2019.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Alexandra. “Defina metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (Orgs.). *Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014. p. 81-100.

\_\_\_\_\_. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 4 a 8 de outubro de 2015.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. Palimpsesto digital: um salto na sua história. *Palimpsesto: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 5, n. 4, 2006. Disponível em: <[http://www.uerj.br/~institutodeletras/palimpsesto/num5/apresentacao/apresentacao\\_palimpsesto5.htm](http://www.uerj.br/~institutodeletras/palimpsesto/num5/apresentacao/apresentacao_palimpsesto5.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2020.

OLIVEIRA, Inês B. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

PAIS, Jose Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Levy Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos *com o cotidiano*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Aprendizagens cotidianas*

*com as pesquisas: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas.* Petrópolis: DP&A, 2008. p. 35-46.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <[http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num5/apresentacao/01\\_Palimpsesto05\\_leiamaisobre.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num5/apresentacao/01_Palimpsesto05_leiamaisobre.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)>. Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Currículo: contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Orgs.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade.* 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

VARELA, Julia. Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.



|  |                                   |   |
|--|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Contos  | <input type="checkbox"/> Poesia   | <input type="checkbox"/> Fábulas        |
| <input type="checkbox"/> Romances  | <input type="checkbox"/> Crônicas | <input type="checkbox"/> Peças teatrais |
| <b>Outros (descreva):</b>  |                                   |   |
|  |                                   |   |
|  |                                   |   |
| <b>5- Se não, em que momentos você lê textos literários?</b>                                 |                                   |   |
| <input type="checkbox"/> Leio quando os professores pedem.                                   |                                   |   |
| <input type="checkbox"/> Leio trechos de obras literárias quando aparecem no livro didático. |                                   |   |
| <input type="checkbox"/> Leio quando um amigo indica.  |                                   |   |
| <input type="checkbox"/> Leio quando vejo a propaganda do livro.                             |                                   |   |
| <b>Outros (descreva):</b>  |                                   |   |
|  |                                   |   |
|  |                                   |   |

**6- Você costuma ler na escola?**  Sim  Não

|   |  |
|---|--|
| <b>7- Se sim, o que você costuma ler?</b>                           |  |
| <input type="checkbox"/> Obras da literatura brasileira             | <input type="checkbox"/> Obras da literatura universal |
| <input type="checkbox"/> Textos técnicos relacionados ao seu curso. | <input type="checkbox"/> Textos dos livros didáticos   |
| <b>Outros (descreva):</b>   |  |
|   |  |
|   |  |
| <b>8- Em que situações?</b>   |  |
| <input type="checkbox"/> Por solicitação do professor.              |  |
| <input type="checkbox"/> Por iniciativa própria.                    |  |
| <b>Outras (descreva):</b>   |  |
|   |  |
|   |  |

|   |  |
|---|--|
| <b>8- Que livros você leu nos últimos dois anos? Alguém os indicou? Se sim, quem?</b> |  |
| Nome do livro   | Quem o indicou? (Familiars, amigos, colegas, professores, outros). |
|   |  |
|   |  |
|   |  |
|   |  |

|  |  |
|--|--|
| <b>9- Como se dá esse contato com os livros?</b> |  |
| <input type="checkbox"/> Online                  | <input type="checkbox"/> Costumo pedir emprestados a amigos.       |
| <input type="checkbox"/> Costumo comprar livros  | <input type="checkbox"/> Faço empréstimos na biblioteca da escola. |
| <b>Outras formas (descreva):</b>                 |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

| <b>10- Com que frequência você lê</b>   | Nunca | Raramente | Frequentemente | Sempre |
|---|-------|-----------|----------------|--------|
| Obras literárias (Romances, contos, crônicas, poesias) por iniciativa própria/por prazer? |       |           |                |        |
| Revistas semanais/mensais de informação geral   |       |           |                |        |
| Jornais?  |       |           |                |        |
| Gibis/mangás?   |       |           |                |        |
| Textos eletrônicos em geral?  |       |           |                |        |
| Mensagens de whats app?   |       |           |                |        |
| Textos que circulam no facebook?  |       |           |                |        |

|   |  |
|---|--|
| <b>11- Em que formato você mais lê os textos?</b> | ( ) Impressos ( ) digitais (online/e-book) |
|---|--|

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Obrigada por sua participação!</b> |
|---------------------------------------|

APÊNDICE B – Álbum de fotos do Café Literário: um outro jeito de *ler o encontro*

Fotos da turma A

Figura 14 – *Praticantes da turma A*



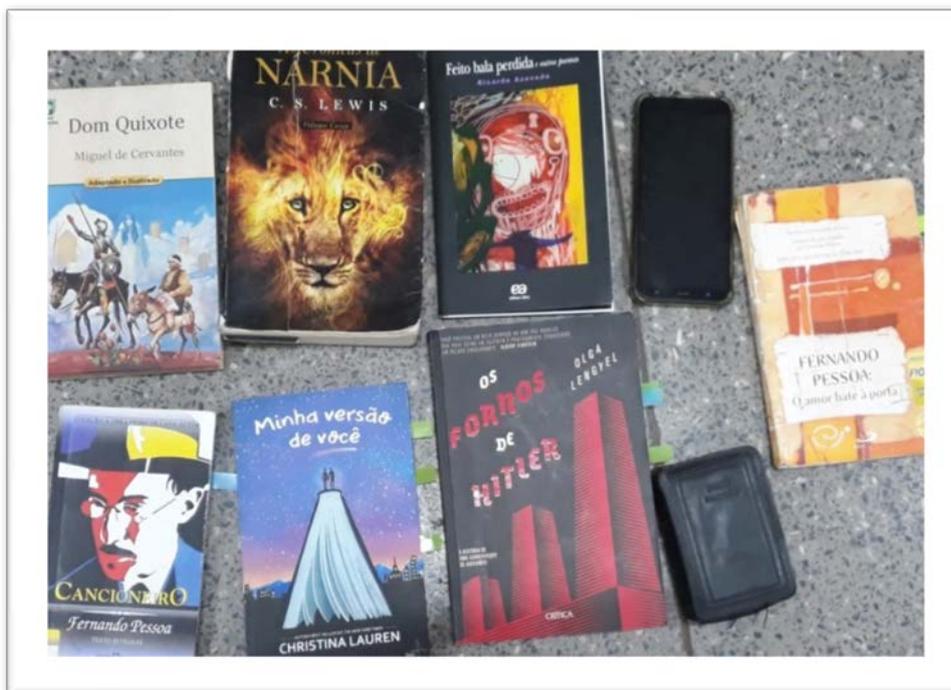
Fonte: A autora, 2019.

Figura 15 – Pausa para o café



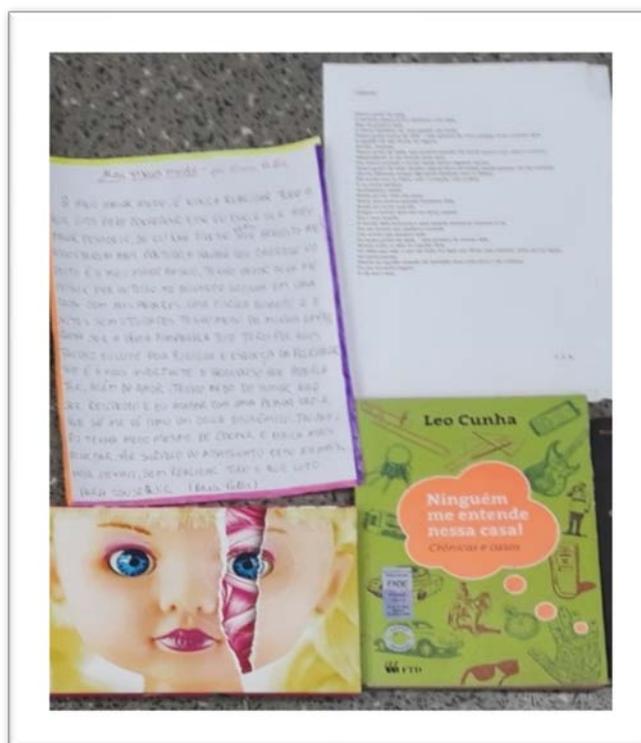
Fonte: A autora, 2019.

Figura 16 – Livros lidos pelos *praticantes* (e outros suportes)



Fonte: A autora, 2019.

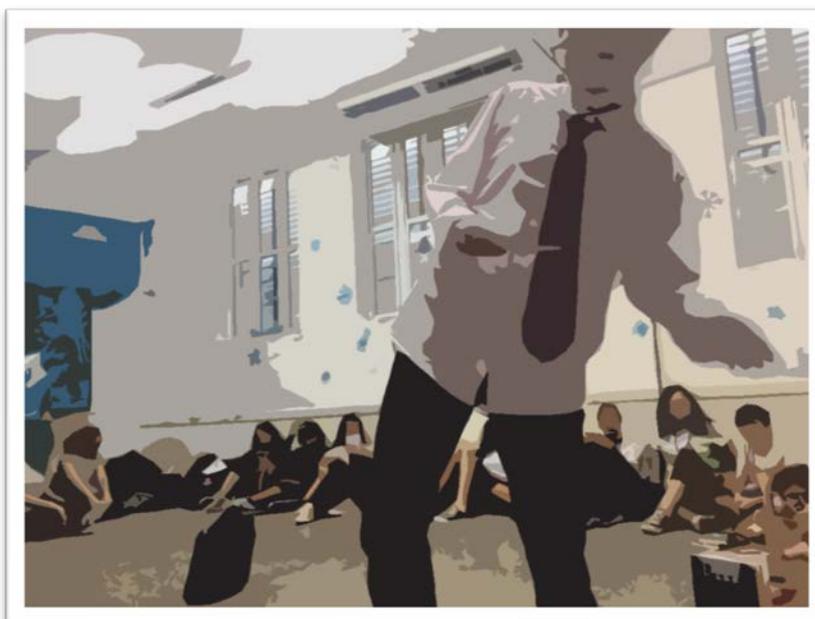
Figura 17 – Livros lidos (e outros suportes) pelos *praticantes*



Fonte: A autora, 2019.

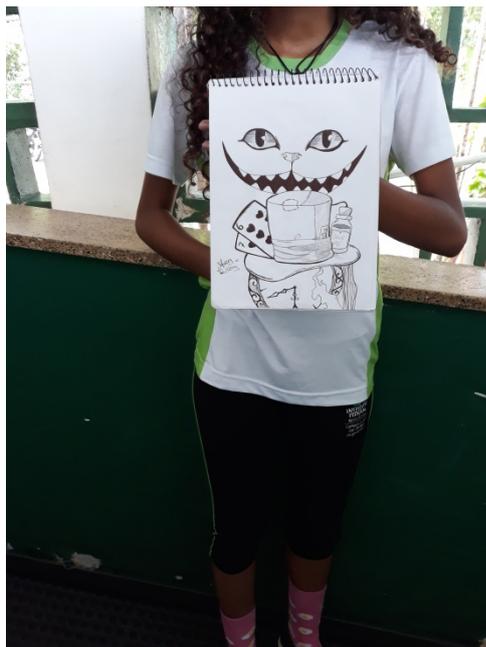
**Fotos da turma B**Figura 18 – *Praticantes* da turma B

Fonte: A autora, 2019.

Figura 19 – *Praticante* representando uma cena do filme *Sociedade dos poetas mortos*

Fonte: Acervo pessoal da *praticante*, 2019.

Figura 20 – *Praticante* apresentando os seus desenhos



Fonte: A autora, 2019.

Figura 21 – Decoração da sala e os comes e bebes – Lado Outono



Fonte: A autora, 2019.

Figura 22 – Decoração da sala – Lado Primavera



Fonte: A autora, 2019.

Figura 23 – Decoração da sala – Lado Verão



Fonte: A autora, 2019.

Figura 24 – Decoração da sala – Lado Inverno



Fonte: A autora, 2019.

Figura 25 – Comes e bebes – Lado Primavera



Fonte: A autora, 2019.

Figura 26 – *Praticantes* e a decoração – Lado Primavera



Fonte: A autora, 2019.

### Fotos da turma C

Figura 27 – *Praticantes* da turma C



Fonte: A autora, 2019.

Figura 28 – Decoração da sala



Fonte: A autora, 2019.

Figura 29 – Decoração da sala



Fonte: A autora, 2019.

Figura 30 – Comes e bebes



Fonte: A autora, 2019.