



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

LÍVIA MILENA SOARES VALVERDE

**MEMÓRIAS RECÔNCAVAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE SOBRE
A FORMAÇÃO DE LEITORES EM SANTO AMARO, BAHIA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

LÍVIA MILENA SOARES VALVERDE

**MEMÓRIAS RECÔNCAVAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE SOBRE
A FORMAÇÃO DE LEITORES EM SANTO AMARO, BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL Malês) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Gonçalves da Costa.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

V231m

Valverde, Livia Milena Soares.

Memórias recôncavas de leitura : uma análise sobre a formação de leitores em Santo Amaro, Bahia / Livia Milena Soares Valverde. - 2025.
155 f. : il. (algumas color.), mapas.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Gonçalves da Costa.

1. Interesses na leitura - Santo Amaro (BA). 2. Memória coletiva.
3. Professores - Formação. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 370.7108142

LÍVIA MILENA SOARES VALVERDE

**MEMÓRIAS RECÔNCAVAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE SOBRE
A FORMAÇÃO DE LEITORES EM SANTO AMARO, BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL Malês) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Aprovado em 27 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliane Gonçalves da Costa (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcantara Salim

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Aos meus mais velhos: à memória das minhas avós, Dona Flor e Dona Lourdes, aos meus pais, Seu Raimundo e Dona Naná e às minhas tias e tios;

Aos meus amores: Márcio, Flor e Gabriel;

Aos meus irmãos, Flávio, Lorena e Crispiniana;

Às minhas professoras e aos meus professores da vida inteira e às minhas colegas professoras e aos professores que trabalham e já trabalharam comigo;

Às minhas e meus estudantes, com quem também aprendo todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Márcio Valverde, Flor e Gabriel por toda força e apoio e amor.

A minha orientadora Eliane Gonçalves da Costa, pela confiança e parceria.

Ao professor Alexandre Cohn da Silveira, por compartilhar sua luz.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os processos de constituição do gosto pela leitura entre educadores do Recôncavo Baiano, investigando como fatores pessoais, históricos e socioculturais se entrelaçam em suas trajetórias leitoras, a partir de seus próprios referenciais culturais. Buscando estabelecer um diálogo horizontal entre saberes acadêmicos e comunitários entre as memórias de educadores de três gerações diferentes em Santo Amaro, Bahia, sobre como cada um deles se encantou pela palavra escrita. Numa investigação sobre a perspectiva de cada uma e cada um dos colaboradores deste trabalho, sob a luz da análise do discurso, tem-se um recorte sobre como se aprende a gostar de ler no Recôncavo Baiano, observando as categorias de memória, identidade docente, concepção de leitura e hábitos de leitura. O Recôncavo Baiano é um território identitário de reconhecida riqueza histórica, cultural e de resistência, com manifestações culturais e artísticas de prestígio nacional e internacional. Porém no campo da educação, seus municípios ainda lidam com baixos índices relativos à leitura na educação básica, embora o território goze de certo prestígio, como tal, é relevante saber através de quais processos o hábito, o gosto e o acesso à leitura vem sendo construído e estimulado ao longo do tempo e entre pessoas de diferentes gerações. A leitura pode se constituir numa ferramenta de resistência, de emancipação, de valorização da identidade cultural, diaspórica e da história, ligada à construção de identidades individuais e coletivas – e justamente por essa razão precisa ser estudada, compreendida e fomentada, dentro e fora dos contextos educacionais formais.

Palavras-chave: interesses na leitura - Santo Amaro (BA); memória coletiva; professores - formação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the processes through which educators from Bahia's Recôncavo region develop a passion for reading, examining how personal, historical, and sociocultural factors intersect in their reading trajectories, grounded in their own cultural frameworks. By fostering horizontal dialogue between academic and community knowledge systems, the study explores the memories of educators from three distinct generations in Santo Amaro, Bahia, focusing on how each individual became enchanted by the written word. Through discourse analysis, this investigation highlights participants' perspectives, offering insights into how a love for reading is cultivated in the Recôncavo region. Key analytical categories include memory, teacher identity, conceptions of reading, and reading habits. The Recôncavo Baiano is an identity-rich territory renowned for its historical and cultural wealth, as well as its resilience, boasting cultural and artistic expressions of national and international prestige. Yet, in the field of education, its municipalities continue to grapple with low literacy rates in basic education. Despite the region's cultural prestige, it remains crucial to understand how reading habits, preferences, and access have been constructed and encouraged over time across different generations. Reading can serve as a tool for resistance, emancipation, and the affirmation of cultural and diasporic identity—deeply tied to the construction of individual and collective histories. Precisely for this reason, it demands further study, understanding, and promotion, both within and beyond formal educational contexts.

Keywords: interests in reading - Santo Amaro (BA); collective memory; teachers - training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Paço Municipal de Santo Amaro, antiga Casa de Câmara e Cadeia na primeira metade do Séc. XX, sedia hoje a Câmara Municipal e a Prefeitura da cidade	14
Figura 2	Sobrado do NICSA e antiga biblioteca Pe. Loureiro – Fundação José Silveira, em Santo Amaro reformado desde a década de 1980	15
Figura 3	Escola Municipal Araújo Pinho, Rua do Imperador – uma das primeiras escolas primárias de Santo Amaro. Permanece em atividade	17
Figura 4	Mapa da Baía de Todos os Santos em 1644	40
Figura 5	Cartografia Temática – Regionalizações – Territórios de Identidade – Mapas Territórios de Identidade – Recôncavo - 2019	41
Figura 6	Procissão de Nossa Senhora da Purificação, década de 1910	43
Figura 7	A volta do presente – Bembé do mercado, 2014	44
Figura 8	Dados do IDEB do município de Santo Amaro – Bahia	50
Figura 9	Antigo Ginásio Santamarense – Primeira escola particular de formação média e de curso normal do Recôncavo	53
Figura 10	Antigo pensionato para moças – Recebia estudantes de cidades vizinhas que vinham estudar no Ginásio Santamarense	54
Figura 11	Antigo prédio do Teodoro Sampaio, fundado em 1954 – Primeiro ginásio público da região	54
Figura 12	Novas instalações do agora Colégio Estadual de Tempo Integral Teodoro Sampaio	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OS LIVROS SÃO OBJETOS TRANSCENDENTES MAS PODEMOS AMÁ-LOS DO AMOR TÁCTIL	20
2.1	SOBRE LEITURA	22
2.2	LER E LEMBRAR	26
2.3	LER O MUNDO	27
2.4	LER PARA SER	29
3	LONGE, MUITO LONGE, MAS BEM DENTRO AQUI	35
3.1	HISTÓRIA E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE SANTO AMARO	39
3.2	ASPECTOS HUMANOS E CULTURAIS	41
3.3	LEITURA E ESCOLA	44
4	QUANTO MAIS A GENTE ENSINA MAIS APRENDE O QUE ENSINO	56
4.1	TIPO DE PESQUISA	56
4.2	PASSOS METODOLÓGICOS	57
4.2.1	Etapa bibliográfica	57
4.2.2	Etapa documental	60
4.2.3	Etapa de campo	61
4.2.3.1	<i>Colaboradores da pesquisa</i>	62
4.3	ANÁLISES	63
5	VOU APRENDER A LER PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS	66
5.1	O PRIMEIRO GRUPO	68
5.1.1	D.V.B.S. – A escritora gentil	68
5.1.2	A.S. – A contadora de histórias musicadas	71
5.1.3	M.M.S. – A professora dos sonhos	73
5.1.4	R.M. – O mago da música e da matemática	76
5.1.5	M.S. – A grande sábia	78
5.2	O SEGUNDO GRUPO	80
5.2.1	M.P. – O queridão da quadra	80
5.2.2	R.N. – A intelectual viajante	82
5.2.3	E.S.C. – A diplomata das letras	84
5.3	O TERCEIRO GRUPO	86
5.3.1	J.V.C. – O curioso aventureiro	87

5.3.2	L.S.A. – A professora escritora	88
5.3.3	C.G.A.S. – A cientista acessível	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES	102

1 INTRODUÇÃO

Intrigada com as palavras no rodapé do desenho de uma centopeia nas páginas de um livro de Flávio, meu irmão mais velho, ainda muito pequenininha, eu me encantava com a história que parecia mágica, saindo fascinante dos lábios e das mãos de mainha, gesticulando ao ler o livro que morava com os outros naquela mochila gorda. Entender que era possível saber o que havia ali era, talvez, mais fascinante do que escutar de fato a história. Como se palavras e ideias pudessem brotar do papel vivas e a incrível capacidade de animá-las em gestos, voz e em vida fosse como uma habilidade misteriosa e fantástica. Parecia mesmo ser uma espécie de poder. Essa é uma cena solar nas minhas lembranças. À noite, painho sempre estava lendo algum livrinho de Faroeste, ou alguma coisa que o intrigava a respeito de religiões e notícias, mas nunca era “coisa de criança”. Vez por outra lia uma história que julgava interessante a plenos pulmões e eu sempre prestava atenção, mesmo que não entendesse a maior parte.

Quase nessa mesma época, um antigo sobrado foi reformado do outro lado da rua, defronte a nossa casa. Era a casa onde havia nascido um médico muito importante no Brasil na luta contra a tuberculose: Dr. José Silveira (tive oportunidade de vê-lo em algumas ocasiões, já bem idoso). No pavimento superior, um memorial sobre suas viagens pelo mundo, suas pesquisas e os eventos científicos onde se destacou. No térreo, um pátio e... uma biblioteca! Ah! Uma biblioteca! Nova, novinha! Melhor que a antiga biblioteca da prefeitura (onde mais tarde eu trabalhei) que parecia ser sempre tão sombria – talvez por ter sido o espaço de uma prisão no século XVIII (era a Casa de Câmara e cadeia quando Santo Amaro ainda era uma vila).

Figura 1 - Paço Municipal de Santo Amaro, antiga Casa de Câmara e Cadeia na primeira metade do Séc. XX, sedia hoje a Câmara Municipal e a Prefeitura da cidade



Fonte: <http://santoamarohistorico.blogspot.com/>

Mas voltemos à biblioteca do NICSA (Núcleo de Incentivo Cultural de Santo Amaro): havia livros antigos, sim! Mas muito bem conservados. E coleções e mais coleções de livros infantis, como o da centopeia de Flávio (só que com todas as páginas!), e mais tarde conheci outras coleções: clássicos universais, irmãos Grimm, os contos de Andersen, histórias do folclore brasileiro, coleção Vaga-lume, coleção Para gostar de ler, e depois os clássicos da Literatura brasileira que as funcionárias da biblioteca Padre Loureiro sorrateiramente colocavam na nossa mesa quando percebiam que já havíamos terminado as pesquisas nas vastas enciclopédias que nossos professores nos mandavam procurar. Acho que fazer pesquisa antes da internet era um grande esquema de pirâmide dos professores para fazer crianças e adolescentes conhecerem livros!

Figura 2 - Sobrado do NICSA e antiga biblioteca
Pe. Loureiro – Fundação José Silveira, em Santo Amaro
reformado desde a década de 1980



Fonte: Acervo Fotógrafo Daniel Dórea.

Mesmo desconfiando desse esquema, acredito que as pessoas que dedicam, profissionalmente ou não, algum tempo de suas vidas a ler para os que ainda não sabem ou não podem, a criar estratégias para encantar os que já sabem ler e cativá-los, constroem pontes, castelos, memórias, materializam sonhos e desejos no subconsciente de sujeitos que podem moldar suas personalidades e podem marcar para sempre a essência de suas vidas.

Ao convidar e questionar as e os sujeitos desta pesquisa sobre suas memórias de leitura e fazê-los revisitar seus primeiros estímulos para o universo da palavra escrita, fez-se necessário revisitar minhas próprias memórias para tentar compreender o que de fato me trouxe até aqui. Minhas duas avós foram mulheres simples que aprenderam a ler quase tardiamente. Minha mãe pagou pelos próprios estudos ao final da adolescência, com o salário de cabeleireira, para cursar o antigo “ginásio” numa escola católica, no tempo em que havia testes de admissão para a escola pública, tendo realizado o sonho de concluir o ensino médio numa escola pública depois dos sessenta anos, já avó. Sua persistência me levou a crer que, no meu caminho, desistir de estudar não era uma opção.

Além da persistência em tentar evoluir intelectualmente, de gostar de ouvir e contar histórias, minha mãe também me ensinou a ter fé e a amar a música. Provavelmente esses traços me ajudaram a ser professora e a gostar de ensinar. É inegável o que o ambiente e as outras pessoas podem fazer pela formação de alguém.

Na caminhada como educadora eu sempre leio e ouço falar do quanto o nosso exemplo é capaz de ensinar até mais que as nossas palavras. Então, na proposição do estudo que ora se apresenta diante de quem o lê, eu me lanço e convido quem lê estes escritos à seguinte reflexão: “Como você se tornou uma pessoa que lê? Quem te fez gostar de ler? Como foi isso? O que essa pessoa (ou situação, ou grupo de pessoas) fez para te fazer gostar de ler? O que exatamente (se é que é possível determinar) te fez ter vontade de ler?”

Quando eu comecei a perguntar essas coisas a colegas professoras e professores, percebi, pelas respostas iniciais que me davam, que seria possível aprofundar o estudo e tentar desenhar, entre gerações diferentes de educadoras e educadores, quais fatores influenciaram a formação leitora no pequeno universo que me rodeia e onde minha atuação como educadora se formou. Então eu passei a fazer as perguntas a mim mesma.

Sendo uma mulher do Recôncavo baiano e uma professora de linguagem, fui formada por várias outras mulheres do Recôncavo, principalmente pretas e pardas, que, entre muitas outras coisas, me ensinaram a gostar de ler. Além de Dona Naná, minha mãe, outra em especial – pró Flor – a professora de ar severo que impunha respeito pelo olhar, me conferiu um poder incrível para uma menina de sete anos apavorada pela ideia de escrever o primeiro texto e ter que empregar sozinha os sinais de pontuação recém aprendidos na sala de aula da primeira série primária. Ao questioná-la, em pânico e quase cochichando de medo, sobre como e onde eu colocaria as vírgulas, pontos e acentos, recebi a resposta que ecoa em meus ouvidos como se ainda estivesse sendo dita, inesperada como a chave de um tesouro ou uma espada mágica que me deu poder e força, me trazendo até o momento presente: “O texto é seu! Você pode colocar as vírgulas e os pontos onde você quiser porque quem está escrevendo é você! O texto é seu!”.

E cá estamos. Esta não foi uma aula sobre leitura, mas foi uma lição sobre empoderamento quando essa palavra ainda nem habitava meus sonhos. Muitas outras coisas aconteceram na sala da pró Flor naquele ano de 1986: eu dancei quadrilha, li e recitei poesia em público, expus meus desenhos no mural da escola, também me frustrei em algumas experiências, mas as marcas desta aula sobre pontuação jamais se apagaram de mim.

Anos, muitos anos mais tarde, em Feira de Santana, já professora e bebendo na fonte de Paulo Freire, ajudando minha comadre Maria Betânia Rosa a montar slides

para suas aulas de pedagogia na universidade, eu entendi o sentido de várias coisas que me atravessavam e não sabia explicar: líamos “Pedagogia da autonomia” e chorávamos e ríamos como quem lê poesia.

Figura 3 - Escola Municipal Araújo Pinho, Rua do Imperador
– uma das primeiras escolas primárias de Santo Amaro.
Permanece em atividade.



Fonte: Fotografia Álvaro Ricardo.

Minhas próprias memórias afetivas como leitora — os livros que me atravessaram, as vozes que me ensinaram a decifrar mundos — foram o solo onde germinou esta pesquisa. Ao investigar como educadores do Recôncavo Baiano constituíram seu amor pela leitura, busco não apenas compreender as interseções entre suas histórias pessoais e contextos socioculturais, mas também honrar essas trajetórias como atos políticos: documentando estratégias locais de resistência leitora, tecendo diálogos entre saberes acadêmicos e comunitários e, sobretudo, lutando por políticas educacionais que reconheçam a potência dos repertórios culturais do Recôncavo na formação de novos leitores. Meu lugar de fala, aqui, é o de quem acredita que ler é um direito à existência plena. Inicialmente a proposta seria trabalhar apenas com mulheres professoras e com formação em Letras e atuação no ensino de língua portuguesa. Porém, o entendimento de que vários corpos e vários atravessamentos e historicidades podem estar e estão a serviço da nobre tarefa de estimular alguém a gostar de ler, aliado ao desprendimento da ideia fixada nos papéis de gênero para determinar a quem cabe o papel de educar e ao fato de que a leitura pode ser estimulada em qualquer fase da vida (acadêmica ou não) e por qualquer área de interesse e de conhecimento, ficou estabelecido aqui que nenhum sujeito ou sujeita possível seria descartado ou descartada do universo de possibilidades para esta pesquisa.

Por meio dessas análises, a pesquisa busca refletir sobre como nasce o leitor do Recôncavo e se o hábito de ler advém da necessidade, do prazer ou do exemplo. A investigação pretende não apenas compreender a formação do gosto pela leitura, mas também inspirar práticas educativas que valorizem a leitura como uma experiência transformadora e enriquecedora.

Este é o produto de uma pesquisa sobre leitura, memórias e afetos. Fruto da crença de que é possível transformar as pessoas e o mundo para melhor através da educação – de uma busca por respostas sobre como fazer do exercício de ensinar uma oportunidade para fomentar o mais enriquecedor de todos os hábitos: ler.

O primeiro capítulo apresenta uma concepção de leitura como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve dimensões históricas, culturais, sociais e subjetivas, onde o ato de ler é entendido como uma prática dialógica e interativa em que o leitor e o texto estão em constante diálogo, construindo significados a partir de suas interações e contextos para ressaltar crítico e enriquecedor, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

O segundo capítulo contextualiza a cidade de Santo Amaro, localizada no Recôncavo Baiano, como um espaço rico em história, cultura e tradições afro-brasileiras. Nesse capítulo a memória é abordada como um fenômeno dinâmico e social, numa perspectiva aplicada à leitura, entendida como prática social que se insere formação identitária dos indivíduos e a educação em Santo Amaro é analisada a partir de seus desafios atuais, com índices educacionais abaixo do esperado.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada na pesquisa, que tem como objetivo investigar as memórias de leitura de educadores e educadoras de três diferentes gerações no município de Santo Amaro, no Recôncavo Baiano. Foi desenvolvida em três etapas principais: bibliográfica, documental e de campo.

Na etapa de campo, a pesquisa utilizou entrevistas presenciais e formulários digitais para coletar depoimentos de educadores pertencentes a três grupos geracionais. A coleta de dados foi adaptada ao perfil dos participantes, sendo as entrevistas presenciais aplicadas aos idosos e os formulários digitais utilizados para os demais grupos. Essa estratégia garantiu a participação de diferentes sujeitos, proporcionando um panorama abrangente sobre as experiências de leitura ao longo das gerações.

Tomamos a análise na perspectiva bakhtiniana do discurso, que considera a linguagem como um fenômeno social e dialógico. Os relatos foram analisados em

quatro categorias: memória, identidade docente, concepção de leitura e hábitos de leitura. A memória foi analisada como um processo discursivo que articula passado e presente, permitindo compreender como os sujeitos reconstróem suas experiências de leitura. A identidade docente foi investigada a partir da relação entre o gosto pela leitura e a prática pedagógica, evidenciando como os educadores veem seu papel na formação de novos leitores. Já a concepção de leitura foi analisada com base nas percepções dos entrevistados sobre o significado e a função da leitura. Por fim, os hábitos de leitura foram explorados para identificar padrões e diferenças entre as gerações estudadas.

O quarto capítulo, sobre os sujeitos da pesquisa, explora as trajetórias e experiências de diversos educadores e educadoras, analisando como suas histórias de vida e práticas pedagógicas influenciaram sua relação com a leitura e a (ou na) educação. O capítulo está organizado em três grupos de participantes, cada um com características geracionais e profissionais distintas, mas todos compartilhando uma conexão com a pesquisadora e com o contexto educacional de Santo Amaro e região. As narrativas dos participantes destacam a importância da mediação, da diversidade de vozes e da leitura como ferramenta de libertação e empoderamento, ressaltando a necessidade de uma educação que valorize a pluralidade de sentidos e a autonomia do leitor, desafiando as estruturas tradicionais e coloniais do saber.

2 OS LIVROS SÃO OBJETOS TRANSCENDENTES MAS PODEMOS AMÁ-LOS DO AMOR TÁCTIL

*“E que o mesmo signo que eu tento ler e ser
É apenas o possível e o impossível em mim, em mil, em mil...”*

Caetano Veloso

A concepção de leitura sobre a qual a presente pesquisa se apoia está profundamente enraizada em uma compreensão dialógica da linguagem e da comunicação. Considera-se aqui que a leitura não é um mero ato passivo de decodificação de palavras e textos, mas um processo dinâmico e interativo que envolve a relação entre o leitor, o texto e o contexto social e histórico em que ambos estão inseridos. Esse conceito se fundamenta na teoria da análise do discurso proposta por Mikhail Bakhtin, e pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, e se insere em um quadro teórico que afirma a natureza dialógica da linguagem e a interação entre os sujeitos no processo de significação. Diferentemente de concepções estruturalistas ou formais da linguagem, há aqui um entendimento de que a leitura constitui um ato essencialmente interativo, situado historicamente e socialmente, e atravessado por relações de poder e ideologia.

Mikhail Bakhtin viveu entre 1895 e 1975 e desenvolveu suas pesquisas em um contexto marcado por profundas transformações sociais e políticas na Rússia do início do século XX, incluindo a Revolução Russa de 1917 e a consolidação do regime soviético. Sua teoria do discurso surge em um ambiente de intensa vigilância ideológica, onde a linguagem e a produção intelectual eram frequentemente controladas pelo Estado. Esse princípio sobre a linguagem e a leitura se distancia de perspectivas monológicas e normativas, propondo um modelo dialógico, no qual os discursos estão sempre em interação e, sobretudo, em tensão com outros discursos.

Para Maria Helena Pistori (2008):

O diálogo, ou a dialogia, ou o “princípio dialógico”, como apropriadamente o chamou Todorov, está fortemente presente no todo da obra bakhtiniana em qualquer das assinaturas e é seu conceito primordial. Para compreendê-lo bem, iniciamos com a reflexão de Volochínov em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao tratar da interação verbal, que é constitutiva da comunicação humana e realizada por meio das enunciações. É nesse ponto que Volochínov afirma que o diálogo é uma das formas de interação verbal: no

sentido estrito, diz ele, designa o diálogo face a face. Mas não é esse o aspecto que interessa ao Círculo.

A referida pesquisadora oferece uma reflexão fundamental sobre o conceito de dialogia na obra de Bakhtin e seu Círculo, dando ênfase a sua centralidade para o estudo da linguagem e das práticas discursivas. A ampliação do conceito de diálogo, a compreensão da interação verbal como mecanismo constitutivo da comunicação e as implicações da dialogia para o ensino de língua (no caso, português do Brasil) são aspectos que ressoam com os objetivos deste trabalho de pesquisa, que busca compreender as práticas de leitura e o incentivo a essas práticas no microcosmo de Santo Amaro, na Bahia, representado por onze sujeitos de 29 a 85 anos de idade, como fenômenos dialógicos. A noção de dialogia reforça a ideia de que a linguagem é sempre um fenômeno interativo e social, atravessado pela presença de múltiplas vozes e perspectivas, e oferece subsídios para repensar o ensino de língua portuguesa como uma prática que valoriza a interação e a construção coletiva de significados.

Na perspectiva bakhtiniana, a leitura não é um ato passivo de decodificação de um significado fechado, mas um processo de interação entre o leitor, o texto e o contexto sociocultural:

O fenômeno da dialogicidade interna, como dissemos, em maior ou menor grau, encontra-se manifesto em todas as esferas do discurso vivo. Mas se na prosa extraliterária (de costumes, retórica ou científica) a dialogicidade está habitualmente isolada em ato autônomo e particular e se ela se desenvolve no diálogo direto ou em outras formas distintas, expressa composicionalmente, de segmentação e de polêmica com o discurso alheio, na prosa literária, e em particular no romance, ela penetra interiormente na própria concepção de objeto do discurso e na sua expressão, transformando sua semântica e sua estrutura sintática. A reciprocidade da orientação dialógica torna-se aqui um fato do próprio discurso que anima e dramatiza o discurso por dentro, em todos os seus aspectos. (Bakhtin, 2002, p. 92)

Bakhtin apresenta o fenômeno do “**dialogismo**” em todas as esferas do discurso e reforça sua manifestação particular na prosa literária, especialmente no romance. Ele diferencia a dialogicidade na linguagem cotidiana, na retórica e na ciência — onde o discurso alheio é frequentemente confrontado de maneira mais explícita e segmentada —, da sua incorporação estrutural e semântica no discurso literário. No romance, a dialogicidade não é apenas um mecanismo composicional, mas um princípio fundamental que permeia a construção do sentido, dinamizando a

interação entre vozes e perspectivas dentro do próprio tecido discursivo, atravessando a construção de uma espécie de “filme” imaginário para cada leitor – como se cada pessoa pudesse ser o diretor de uma película particular para a mesma história que alguém escreveu.

Essa observação se alinha com a concepção bakhtiniana de que o romance é o gênero que melhor reflete a natureza pluri vocal da linguagem. Enquanto em textos científicos ou retóricos o discurso tende a ser mais monológico, buscando afirmar uma verdade ou posição específica, no romance a polifonia permite que diferentes vozes coexistam, se tensionem e se influenciem mutuamente. Essa é uma dinâmica que transforma a própria semântica e estrutura sintática do texto em um espaço de constante negociação de sentidos.

De acordo com essa concepção dialógica da linguagem e conseqüentemente dos atos de leitura, nenhum enunciado existe de maneira isolada, mas sempre em relação com outros discursos, ou seja, o ser humano está permanentemente em estado de diálogo de ideias. No romance, essa interação entre vozes não se dá apenas no nível da composição, mas na própria construção da realidade textual, tornando o gênero um território privilegiado para a exploração das contradições e multiplicidades do discurso social. A análise de Bakhtin permite, assim, repensar a literatura – e aqui vamos nos ocupar da leitura, mas não apenas a literária – como um campo de tensões dialógicas, no qual o significado não é fixo, mas emerge do embate contínuo entre diferentes perspectivas e contextos históricos.

2.1 SOBRE LEITURA

A leitura é uma habilidade essencialmente humana, múltipla, plural, multifacetada e essencial – para além das necessidades e da urgência contemporânea, tecnológica e capital – que vai além da simples decodificação de palavras. Leitura envolve discernimento, destreza, perspectiva crítica e sofre influência de fatores socioculturais. A leitura é basilar para a comunicação, o aprendizado de todos os campos do conhecimento e o desenvolvimento pessoal, adaptando-se ininterruptamente às mudanças tecnológicas e contextuais de cada época.

Dada a natureza funcional e interativa da leitura e a possibilidade de domínio de uma língua e promoção de inserção cultural através da vivência e da relação com

textos escritos, é plausível conceber o ato de ler e, ainda mais, o hábito de ler, como um costume de elevado status quo na sociedade. A construção desse hábito remonta à historicidade das famílias e dos indivíduos e perpassa a viabilidade e construção da rotina de leitura, que vai da memória de família a estratégias de ensino, passando por condições de acesso, seleção e adequação de obras, desenvolvimento de um perfil leitor e de interesses pessoais a privilégios ou conquistas provenientes dessa inserção na cultura letrada.

É importante destacar a visão social da leitura como um ato de conhecimento, como proposto por Paulo Freire (1982), onde o leitor ressignifica o que é lido numa percepção crítica e interpretativa. Ler como forma de se apropriar de conceitos e de reconstruí-los na perspectiva individual de compreensão do contexto sócio-histórico-cultural vivido, relacionando texto e contexto para compreender e poder pensar e transformar a própria realidade.

Na perspectiva freireana a leitura do mundo e a leitura da palavra se relacionam cíclica e criticamente, como num movimento de retroalimentação e causação reversa. Constitui um conceito que se coaduna com o caráter dialógico, portanto bakhtiniano do ato de ler: um ato de interação discursiva de natureza dinâmica, social e relacional – um fio numa complexa teia de significações e vozes entrelaçadas.

A teoria bakhtiniana do discurso propõe o diálogo e a polifonia como aspectos centrais da linguagem, por ser o discurso essencialmente dialógico e interativo e por envolver a coexistência de várias vozes em qualquer ato de fala ou texto. Com uma diversidade de vozes, estilos e discursos que permeiam a linguagem carregando as próprias conotações e prismas sociais (heteroglossia) e a responsividade que constitui outro elemento essencial de sua teoria, posto que a interação gerada entre compreensão e produção da linguagem acontece em contextos contínuos de respostas a expressões linguísticas recuperadas de discursos anteriores onde os gêneros textuais – outro importante ponto dos estudos do teórico russo – desempenham um importante papel ao influenciar a forma como as pessoas se expressam e se relacionam através da linguagem em contextos distintos.

A noção de centro e periferia diz respeito ao ponto de vista onde o discurso é produzido, o que sugere a existência de vozes centrais, dominantes e de vozes periféricas que contrapõem, contestam, reformulam ou se apropriam do discurso central. Já na carnavalização essa estrutura se inverte temporariamente, permitindo

que as vozes marginais desafiem as normas dominantes, ainda que circunstancialmente.

Porém, traçando uma ponte entre os estudos de Bakhtin e a rejeição ao totalitarismo cultural que constitui um dos aspectos da Poética da Relação de Édouard Glissant (2021), – numa abordagem mais aberta, na coexistência de culturas (portanto também de discursos) que se influenciam mutuamente, sem se suprirem – é possível fazer um recorte a respeito da leitura no Recôncavo baiano, de como ela é e tem sido promovida entre os jovens das escolas públicas a partir predominantemente das vozes de educadoras e educadores que atuam e atuaram na rede pública e privada de ensino, resgatando as memórias de seus processos de formação leitora e promovendo uma reflexão sobre seu papel enquanto formadoras e formadores de novos leitores e se essa influência se consolida na formação leitora dos sujeitos da pesquisa como uma necessidade ou como um hábito prazenteiro.

Em diálogo com o pós-estruturalismo este estudo troca uma ideia com “*O prazer do texto*”, de Roland Barthes que a riqueza e a multiplicidade de camadas presentes no ato de ler, onde considera que o texto pode ser tanto fonte de deleite quanto de uma experiência mais profunda e complexa, que desafia a própria noção de prazer convencional. A ambiguidade dessas expressões reflete a natureza multifacetada da relação entre o leitor e o texto:

Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (o contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O prazer é, portanto aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto. (Barthes, 1987, p. 15).

O diálogo com Roland Barthes e seu conceito de “*jouissance*” (do francês, *diversão*) permite iluminar como a leitura, para educadores do Recôncavo, transcende o mero deleite e se torna experiência política de confronto com normas culturais. Se, por um lado, Barthes oferece lentes para desnaturalizar o prazer textual, por outro, sua teoria é tensionada pelas epistemes afro-brasileiras que regem as práticas locais de leitura. Aqui, o gozo barthesiano ganha contornos decoloniais – não mais centrado no indivíduo europeu, mas no corpo coletivo preto e pardo que lê para resistir.

A dualidade demonstrada por Barthes faz com que o prazer, em certos momentos, se estenda à fruição, ou seja, se confunda com ela, enquanto que, em outros momentos, se opõe a ela. Isso indica que a experiência de leitura pode oscilar

entre uma satisfação mais imediata e superficial (prazer) e uma imersão mais intensa e transformadora (fruição), que pode até mesmo levar a uma dissolução do sujeito na experiência estética. No contexto da sala de aula, essa ambiguidade pode ser um desafio por causa do ambiente escolar, onde muitas vezes se busca respostas claras e unívocas. No entanto, abraçar essa contradição pode enriquecer a experiência de leitura dos estudantes.

Mas devo me acomodar com esta ambiguidade; pois, de um lado, tenho necessidade de um prazer geral, toda vez que preciso me referir a um excesso do texto, àquilo que, nele, excede qualquer função (social) e qualquer funcionamento (estrutural); e, de outro, tenho necessidade de um prazer particular, simples parte do Todo-prazer, toda vez que preciso distinguir a euforia, a saciedade, o conforto (sentimento de repleção em que a cultura penetra livremente), da agitação, do abalo, da perda, próprios da fruição. Sou compelido a esta ambiguidade porque não posso depurar a palavra prazer dos sentidos de que ocasionalmente não preciso: não posso impedir que em francês prazer remeta ao mesmo tempo a uma generalidade (*princípio de prazer*) e a uma miniaturização (*Os tolos estão neste mundo para os nossos pequenos prazeres*). Sou portanto obrigado a deixar que o enunciado de meu texto caia na contradição. (Barthes, 1987, p.15-16).

Essa ambiguidade do prazer, a tensão entre o geral e o particular, somadas à aceitação da contradição são aspectos do pensamento de Barthes que refletem a complexidade da comunicação humana, tal como Bakhtin a concebe. Para Bakhtin, a linguagem é um campo de batalha onde diferentes vozes e sentidos coexistem e se confrontam, e o texto de Barthes exemplifica essa dinâmica de forma eloquente. Quando ele abraça a ambiguidade e a contradição, não só reconhece a riqueza da experiência literária, como também a natureza profundamente social e histórica da linguagem.

O prazer não é uma pequena fruição? A fruição é apenas um prazer extremo? O prazer é apenas uma fruição enfraquecida, aceita e desviada através de um escalonamento de conciliações? A fruição não é senão um prazer brutal, imediato (sem mediação)? Da resposta (sim ou não) depende a maneira pela qual iremos contar a história de nossa modernidade. Pois se eu digo que entre o prazer e a fruição não há senão uma diferença de grau, digo também que a história está pacificada: o texto da fruição é apenas o desenvolvimento lógico, orgânico, histórico, do texto de prazer, a vanguarda não é mais do que a forma progressiva, emancipada, da cultura do passado: o hoje sai de ontem, Robbe-Grillet já está em Flaubert, Sollers em Rabelais, todo o Nicolas de Staël em dois centímetros quadrados de Cézanne. Mas se creio, ao contrário, que o prazer e a fruição são forças paralelas, que elas não podem encontrar-se e que entre elas há mais do que um combate: uma incomunicação, então me cumpre na verdade pensar que a história, nossa história, não é pacífica, nem mesmo pode ser inteligente, que o texto de fruição surge sempre aí à maneira de um escândalo (de uma claudicação), que ele é sempre o traço de um corte, de uma afirmação (e não de um florescimento) e que o sujeito dessa

história (esse sujeito histórico que eu sou entre outros), longe de poder acalmar-se levando em conjunto o gosto pelas obras passadas e a defesa das obras modernas num belo movimento dialético de síntese, nunca é mais do que uma contradição viva : um sujeito clivado, que frui ao mesmo tempo, através do texto, da consistência de seu ego e de sua queda. (Barthes, 1987, p. 16).

A escolha entre entender prazer e fruição como uma diferença de grau ou como forças incomunicáveis tem implicações profundas para a compreensão da história, da cultura e do sujeito. Barthes faz um convite à reflexão sobre a complexidade e a ambiguidade da relação entre prazer e fruição, e como essa relação influencia a narrativa da modernidade.

Se se optar pela visão de uma diferença de grau, a história pode ser contada como um processo contínuo e dialético, em que o novo emerge do antigo de forma orgânica. No entanto, se a opção for feita em razão da incomunicação entre prazer e fruição, a história se torna um campo de conflitos e rupturas, em que o novo surge como um escândalo, uma interrupção radical.

Essa dualidade se coaduna com o princípio de que a história cultural é um campo de disputa entre diferentes forças e discursos, em que o novo nem sempre é uma evolução natural do antigo, mas pode surgir como uma afirmação radical e desafiadora. Abraçando essa ambiguidade e essa contradição, Barthes repensa a história da modernidade não como um processo linear e pacífico, mas como um campo de tensão e transformação, em que o sujeito é sempre o que ele chama de “uma contradição viva”.

2.2 LER E LEMBRAR

Para a psicóloga e escritora Ecléa Bosi (1994), a memória constitui um fenômeno social e individual, que não se limita apenas à recordação de fatos passados, mas também à construção de significados no presente. Em seu estudo com idosos, a memória é vista como um processo dinâmico, influenciado por contextos históricos, culturais e sociais, e está intimamente ligada à identidade e à experiência coletiva e funcional em nosso cotidiano, podendo também constituir uma capacidade de adquirir habilidades ou conhecimentos - “*memória-hábito*” - por meio da repetição e do esforço consciente (em contraponto à “*lembrança pura*” – conceitos do filósofo francês Henri Bergson, citado em sua obra:

A memória-hábito adquire-se pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras. Ela é - embora Bergson não se ocupe explicitamente desse fator - um processo que se dá pelas exigências da socialização. Trata-se de um exercício que, retomado até a fixação, transforma-se em um hábito, em um serviço para a vida cotidiana. Graças à memória-hábito, sabemos "de cor" os movimentos que exigem, por exemplo, o comer segundo as regras da etiqueta, o escrever, o falar uma língua estrangeira, o dirigir um automóvel, o costurar, o escrever a máquina, etc. A memória-hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural. (Bosi, 1994, 49)

Ecléa Bosi diz que a memória não é apenas uma reprodução do passado, mas uma reconstrução ativa, mediada por interesses, valores e necessidades do presente. Ela reafirma essa importância da memória como um elemento de resistência, de preservação de culturas e tradições, especialmente em contextos de dominação ou marginalização. Além disso, a autora explora a relação entre memória e esquecimento, argumentando que o que é lembrado ou esquecido é resultado de escolhas sociais e políticas, o que de certa forma conecta o passado ao presente, e contribui para fundamentar a formação de identidades individuais e coletivas.

A leitura, na qualidade de prática social, se inscreve nesse conceito de *"memória-hábito"*. Mas como objeto de estudo no presente trabalho, investiga-se as memórias de sujeitos sobre a leitura. Não exatamente sobre seu processo de aquisição de leitura e escrita, mas sobre a lembrança da construção desse hábito de ler como uma atividade preferencialmente prazerosa. Como um acesso a uma *"imagem-lembrança"* que é um conceito de memória da *"lembrança pura"* de Bergson trazido por Ecléa Bosi em sua pesquisa com idosos que remete à possibilidade de explorar o que foi vivenciado há mais e menos tempo também. Por essa razão, foram convidados sujeitos de três diferentes gerações para colaborar nesta pesquisa que tem a cidade de Santo Amaro, no Recôncavo baiano, como pano de fundo.

2.3 LER O MUNDO

Para a análise do discurso, a leitura é um ato interpretativo e reflexivo que visa desnaturalizar os sentidos estabilizados e compreender os processos discursivos subjacentes ao texto. Trata-se de um exercício fundamental para entender como o discurso constrói realidades e influencia as relações de poder na sociedade.

Ser um leitor crítico implica compreender que o texto nunca é autônomo, que ele se insere em um contexto social, político e histórico que influencia sua produção e interpretação e isso diz respeito precisamente a historicidade que os textos, enquanto

discurso, têm. Mas não apenas isso: para uma leitura efetivamente crítica, é necessário reconhecer que nenhum discurso é homogêneo, que ele pode conter diferentes vozes em tensão e talvez o grande êxito desse aspecto da criticidade leitora seja justamente conseguir identificar essas vozes e compreender como se elas articulam.

Outros dois pontos que não podem ser desprezados são o fato de que um discurso sempre dialoga com outros discursos anteriores, concorrentes ou dominantes e que todo discurso carrega marcas ideológicas e produz efeitos de verdade que podem reforçar ou contestar determinadas representações sociais. Um bom exercício de leitura crítica consiste justamente em investigar essas marcas, e tentar identificar quais perspectivas são legitimadas e quais são silenciadas. Daí que a compreensão de um texto ou obra não é um ato neutro ou passivo. Quando nos aproximamos de uma obra, inevitavelmente a avaliamos a partir de nossas próprias experiências, valores e visão de mundo. Compreender e julgar, para Bakhtin, são processos interligados e simultâneos, pois nossa interpretação é sempre mediada por nossas perspectivas e preconceitos. Isso significa que não haverá uma leitura "objetiva" – toda leitura será influenciada pelo contexto e pela subjetividade do leitor:

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmatismo atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (Bakhtin *apud* Brait, 1997, p. 340).

Nessa perspectiva, a leitura é um processo ativo e interativo, em que o leitor e o texto se influenciam mutuamente. Compreender uma obra não é apenas absorver informações, mas engajar-se em um diálogo que pode desafiar e transformar tanto o leitor quanto o significado da obra. A postura dogmática, que se recusa a se abrir ao novo, é vista como um obstáculo à verdadeira compreensão. Em vez disso, Bakhtin valoriza a abertura ao diálogo, a disposição para questionar e a capacidade de se transformar através da interação com o texto e isso eleva o potencial da leitura como uma prática crítica e enriquecedora, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

2.4 LER PARA SER

O historiador francês vinculado à Escola dos Annales, Roger Chartier, conhecido por seus estudos sobre a história cultural, do livro e das práticas de leitura, abriu com sua obra, novas perspectivas para os conceitos de práticas de leitura, representações e apropriação. Ele investigou como diferentes contextos históricos e sociais constroem realidades diversas, refletidas nas práticas de leitura e escrita, demonstrando como, no período do Antigo Regime francês (séculos XVI ao XVIII), marcado pelo absolutismo monárquico e pela estratificação social, as fronteiras entre cultura popular e erudita eram fluidas, com textos eruditos sendo adaptados para o público geral, investigando como os livros e impressos circulavam entre as camadas populares, destacando a leitura coletiva, a influência dos livros religiosos e o papel de editoras e livreiros.

Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia, no século XX. E uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista. Aliás, como você diz com justeza, há esta multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, portanto há uma tensão. Mas ela não cria dispersão ao infinito, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem a mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios. (Chartier, 1988, p. 91-92)

Chartier combina a singularidade do ato de ler com o pensamento de que a leitura é sempre socialmente construída e compartilhada. Essa combinação permite conceber a leitura não apenas como uma atividade individual, mas como uma prática cultural e, como tal, ela reflete e reproduz normas, valores e identidades coletivas. Além disso, ele aponta para a historicidade da leitura, mostrando como os significados e as práticas associadas a ela mudam conforme o tempo e o espaço – essa é uma reflexão fundamental para o presente estudo, pois ajuda a desnaturalizar a ideia de que a leitura é uma prática universal e imutável, destacando sua complexidade e sua diversidade.

Aplicando essa perspectiva ao contexto brasileiro, mostrando como a história da leitura no país foi marcada por deficiências que impactaram a formação de leitores, destaca-se aqui a importância de políticas públicas e estratégias educacionais para

promover a leitura, especialmente na infância, como meio de fortalecer comunidades leitoras e contribuir para a construção de identidades mais autônomas e críticas. A falta de investimento nessa área, como observado no Brasil, tem consequências duradouras, com reflexo na baixa carga de leitura e na dificuldade de formar leitores jovens. Segundo Régis Garcia:

é possível perceber o quanto o fomento a leitura é indispensável ao ser humano, principalmente em um momento como a infância, onde começamos a formar nossos primeiros traços marcantes de identidade. Em A formação da leitura no Brasil (1999), de M.M.S. Lajolo e Regina Zilberman, as autoras indicam o quanto a formação de leitores no Brasil foi deficiente por muitas décadas, o que certamente contribuiu para a pouca força das estratégias de ensino envolvendo a literatura no ensino fundamental e médio e também da baixa carga de leitura que o país encara. Para Lajolo e Zilberman, no Brasil, é só a partir de 1840 que será possível perceber “alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora” e, consecutivamente, seus primeiros problemas, como na figura do “narrador que tutela seu leitor de modo paternalista, receoso de que a leitura, à menor dificuldade, seja posta de lado” (Lajolo; Zilberman, 1999, p 18-9). Parece natural que com uma história da leitura tão precária, o Brasil contemporâneo sofra os efeitos da falta de leitores jovens. (Garcia, 2018).

Inspirado em Tzvetan Todorov, o autor defende que a literatura, ao explorar a condição humana, permite ao leitor conhecer a si mesmo e ao outro, daí que a leitura literária seria uma forma de ampliar a compreensão do mundo e da identidade. E ao retomar a obra de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, que retratam a formação deficiente de leitores no Brasil, com raízes históricas que remontam ao século XIX, Garcia destaca a falta de uma cultura leitora consolidada associada à postura paternalista de narradores que subestimam o leitor e que contribuíram ao longo da nossa história para a fragilidade do hábito de leitura no país.

Nesse mesmo artigo, Garcia aponta o professor como figura central na formação de leitores, mas também como vítima de um sistema educacional falho. A falta de preparo e de incentivo à leitura entre os próprios educadores está refletida na dificuldade de despertar o interesse dos estudantes pela literatura e isso desagua necessidade e na importância de tentar tornar a leitura uma atividade prazerosa, especialmente para crianças e jovens. Para ele, a sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores, com acesso a textos variados e de qualidade, que permitam ao estudante conectar-se com a literatura de forma significativa. Garcia conclui o artigo afirmando que a formação de leitores ainda depende de ações concretas e de

uma mudança estrutural no sistema educacional e cultural e este aspecto – o cultural – interessa sobremaneira à proposta deste estudo.

Como ponto de partida, esta pesquisa guardava a pretensão de analisar a Relação – com “R” maiúsculo mesmo para evocar o fundamento de interação e de coexistência da filosofia de Édouard Glissant (2021) – entre a formação leitora de mulheres residentes em Santo Amaro, e em outras cidades do Recôncavo baiano, que atuam como professoras (de língua portuguesa ou não) na educação básica e a abordagem de leitura que essas profissionais adotam em suas práticas docentes, evocando as memórias de sua própria formação leitora. Uma tentativa de compreensão sobre como a leitura é vista por (preferencialmente) professoras de língua portuguesa; sobre memória, identidade docente, concepção de leitura e seus hábitos de leitura. Uma consideração que importa trazer à luz pauta-se em Delia Lerner, que em seu imprescindível *“Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário”* afirma:

[...] para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. (Lerner, 2002, p. 17)

Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais relevante para os alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da cultura escrita. A ideia central é a de que a escola não deve se limitar a ensinar *sobre* a leitura e a escrita, mas sim criar condições para que os alunos se tornem *praticantes* dessas habilidades, integrando-as ao seu cotidiano crítica e reflexivamente:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... (Lerner, 2002, p.17-18)

Apenas esse último trecho de Délia Lerner já daria conta de promover uma revolução no modo como a leitura é abordada na escola. Em vez de ser tratada como uma habilidade técnica ou uma obrigação curricular, a leitura pode e deve ser vista como uma prática social e cultural, que permite aos alunos interagir com o mundo, resolver problemas, formar opiniões e explorar novas realidades. Para isso, será necessário transformar a escola numa comunidade de leitores, onde a leitura seja uma atividade viva, significativa e integrada à vida dos alunos. Essa transformação pode não apenas formar leitores competentes, mas também cidadãos críticos, criativos e engajados com a realidade ao seu redor.

A este ponto, um questionamento pertinente seria se o fato de apenas ser uma professora leitora é fator determinante ou mesmo suficiente para estimular estudantes a ler e em que medida se daria essa determinação. Como mensurar se a atuação discente seria condizente com a construção dessa comunidade de leitores dentro da escola, porque talvez a grande chave desse questionamento e da própria estrutura comunitária seja sobre a consciência de como fazer refletir na prática pedagógica de alguém o fato de ser leitora. Então percebe-se aqui que outros sujeitos, com outros corpos e outras historicidades, para além das que eram semelhantes às características da “professora do Recôncavo” (como gênero, faixa etária, pretitude, parditude e territorialidade), poderiam contribuir de forma muito enriquecedora para desoutrizar (Seligmann-Silva, 2020) a perspectiva unilateral em que a pesquisa poderia estar situada.

Então chegou o ponto em que apenas questionar professoras de uma mesma geração sobre suas experiências com leitura dentro e fora da sala de aula não seria suficiente para suprir uma demanda filosófica: o que há na formação como leitor/leitora de professores e professoras que pode ser utilizado para ajudar a formar leitores? O que tem sido feito em Santo Amaro ao longo dos últimos anos por essa formação que pode ter feito a diferença na vida de alguém? E, principalmente, o que pode ser feito daqui para a frente para formar novos leitores?

Em um trecho de *“A formação da leitura no Brasil”*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman explicam, didática e politicamente como se chega a esse ponto e por quais motivos o horizonte particular desta pesquisa tinha sido constituído de forma tão limitada. Explicando a consolidação e a profissionalização da professora no Brasil entre as décadas finais do século XIX e grande parte do século XX. Elas refletem:

Destinar a mulher ao ensino resolvia diferentes problemas: justificava pragmaticamente a necessidade de educá-la; solucionava a falta de mão de obra para o magistério, profissão pouco procurada porque mal remunerada; desobrigava o Estado de melhorar os proventos dos professores, pois o salário da mulher não precisava (e nem deveria) ser superior ao do homem, e sim complementar ao dele. [...] (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 350-351).

No passado, a educação das mulheres era frequentemente questionada, pois se acreditava que seu papel social estava restrito ao âmbito doméstico (cuidar da casa e dos filhos). No entanto, ao direcionar as mulheres para o magistério, criou-se uma justificativa prática para educá-las: precisavam ser instruídas para educar outras crianças. Isso permitiu que a sociedade aceitasse, ainda que de forma limitada, a ideia de que as mulheres deveriam ter acesso à educação. O magistério era uma profissão pouco valorizada e mal remunerada, o que a tornava pouco atrativa para os homens, que buscavam carreiras mais lucrativas e socialmente prestigiadas. Ao direcionar as mulheres para essa profissão, o Estado e a sociedade resolveram o problema da escassez de professores, garantindo que houvesse mão de obra suficiente para atender à demanda por educação básica. Como o trabalho das mulheres era visto como um complemento à renda familiar (e não como a principal fonte de sustento), não havia pressão para que os salários do magistério fossem altos.

Essa lógica permitiu que o Estado mantivesse os proventos dos professores em níveis baixos, sem enfrentar grandes resistências. Além disso, havia uma ideia arraigada de que o salário da mulher não precisava ser igual ou superior ao do homem, pois seu trabalho era considerado secundário. A destinação das mulheres ao magistério também reforçava os estereótipos de gênero da época. O ensino era visto como uma extensão natural do papel feminino de cuidar e educar, atrelado à maternidade. Assim, a profissão de professora era considerada "adequada" para as mulheres, enquanto carreiras que exigiam maior reconhecimento social e remuneração continuaram dominadas pelos homens. Essa dinâmica teve consequências duradouras para a educação e para a sociedade. Por um lado, permitiu que as mulheres tivessem acesso à educação e ao mercado de trabalho, ainda que de forma limitada. Por outro, contribuiu para a desvalorização crônica do magistério, uma vez que a profissão foi associada a baixos salários e a um status social inferior. Essa desvalorização persiste até hoje, refletindo-se nas condições de trabalho dos professores e na qualidade da educação:

É claro que, nessas condições, a tarefa de ensinar não comprometia a rígida divisão do universo social entre masculino e feminino, uma vez que não se apresentava como trabalho, e sim como extensão das funções domésticas. Tal contexto sustava (ou atenuava) qualquer eventual pendor emancipatório que essa atividade pudesse conter. Ou seja, o exercício do magistério não escandalizava as bases machistas da sociedade patriarcal brasileira, permanecendo intocada, e também idealizada, a associação mulher-esposamãe, mesmo quando esta estivesse fora de casa, ganhando um modestíssimo pão de cada dia. (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 351).

Então, em plena segunda década do século XXI, os atores da cena educacional têm perfis cuja construção se sedimenta nesse cenário descrito por Lajolo e Zilberman e que atuam em uma sociedade ainda marcada pelas opressões de gênero, etnia e classe social, além do etarismo, do capacitismo e dos fantasmas colonizados que assombram o inconsciente de cada brasileiro. E não seria diferente no Recôncavo da Bahia. Por isso, as e os potenciais colaboradores tiveram uma amplitude variada, até para que suas contribuições pudessem oferecer perspectivas e experiências ampliadas à pesquisa.

3 LONGE, MUITO LONGE, MAS BEM DENTRO AQUI

*“Onde eu nasci passa um rio que passa no igual sem fim
Igual, sem fim minha terra passava dentro de mim”*

Caetano Veloso

Em Santo Amaro da Purificação, no coração do Recôncavo Baiano, a história da opulência dos engenhos de açúcar e da violência da escravidão se entrelaça com a narrativa de uma resistência cultural tenaz, onde a memória coletiva e as tradições de matriz africana forjaram uma identidade singular. Este capítulo mergulha nesse território de contrastes profundos—berço de samba de roda e do Bembé do Mercado (único candomblé de rua do mundo e patrimônio imaterial da Bahia e do Brasil), mas também palco de defasagem educacional e exclusão histórica—para investigar como o hábito e o gosto pela leitura se constroem na vida de educadores e educadoras locais. Partindo da complexa formação étnica dos povos nagôs e jejes, passando pela repressão ao candomblé no século XIX e pela primeira lei educacional que oficializou a segregação racial, busca-se compreender como as memórias individuais e coletivas do ato de ler se articulam como formas de resistência, sobrevivência e reinvenção de si em um contexto onde a leitura, desde sempre, foi também um ato político.

Nas palavras da memorialista professora Zilda Paim, em Santo Amaro:

Tudo falava de prosperidade e abundância. Em ricas liteiras andavam as damas, reclinadas; negras com suas camisas de cambraia bordada, suas saias de algodão, turbantes, rosário, pulseiras e brincos.

[...] Por ocasião da revolução de 1837, o Governador Prisco Paraiso foi obrigado a estabelecer-se temporariamente em Santo Amaro, de onde lançou a proclamação de 11 de novembro daquele ano [...]. (Paim, 1974, p. 26)

Em meio a essa atmosfera de prosperidade e luxo, mas também de instabilidade política, em 1837, Santo Amaro, uma das mais prósperas vilas do Recôncavo baiano, tornou-se cidade pela Lei provincial n.043 (13 de março de 1837). Recôncavo é o nome dado ao território que se estende em volta da Baía de Todos os Santos, que conta hoje com 20 municípios e que durante o período da colonização europeia recebeu e escravizou, para o trabalho forçado nas plantações de cana-de-açúcar e outras culturas, majoritariamente sudaneses e das etnias iorubás e nagôs (Pedreira, 1977) que, segundo o sociólogo Muniz Sodré (2017), compreende nações

conhecidas como Egbá, Egbádo, Ijebu, Ijexá, Ketu, Sabé, Iaba, Anagô e Eyó, que incorporaram traços de outros povos (Adja, Fon, Huedá, Mali, Jegum) e ainda outros que no Brasil ficaram conhecidos com o nome genérico de Jeje:

Em termos históricos e geográficos, essas nações provinham da Costa da Mina (área que hoje abrange Benin, Nigéria e Togo) e começaram a chegar ao Porto de Salvador, na Bahia, em fins do século XVIII, como moeda de troca africana para a aquisição de fumo produzido no recôncavo baiano. Já no século XIX, os últimos grupos chegados foram os jejes (de língua *fon*, também conhecidos como ewês) e os nagôs. Nagô tornou-se um nome genérico para a diversidade do complexo cultural, na verdade equivalente à palavra *iorubá*, designativa dos falantes desta língua, que em determinados momentos teve trânsito mais amplo na África. A insistência na denominação “nagô” – mas também “jeje-nagô” – conota, para nós, a pouca familiaridade brasileira com a diversidade étnica dos escravos, mas ao mesmo tempo a preponderância do comércio intenso entre a Bahia e a costa da África Ocidental, portanto, a manutenção do contato permanente entre os nagôs da diáspora escrava e as suas regiões de origem. (Sodré, 2017, p. 104)

Em “*Pensar Nagô*”, Muniz Sodré ilustra como a história do tráfico de escravizados e a consequente diáspora africana para o Brasil foram marcados por uma complexa interação entre diversidade étnica, simplificação cultural e manutenção de laços transatlânticos. A generalização dos termos “nagô” e “jeje-nagô” reflete tanto a falta de conhecimento sobre as distinções étnicas quanto a criação de novas identidades coletivas no contexto brasileiro. Paralelamente, o comércio intenso entre a Bahia e a África Ocidental permitiu a preservação de conexões culturais que influenciaram profundamente a formação da cultura afro-brasileira, especialmente no Recôncavo da Bahia, onde práticas religiosas e tradições africanas foram mantidas (à base de muita resistência) e adaptadas. Esse processo histórico ressalta a resistência cultural e a capacidade de reinvenção identitária dos africanos escravizados e seus descendentes no território baiano, onde estão os sujeitos desta pesquisa. Atualmente, mais de 90% da população de Santo Amaro se autodeclara preta – 40%, ou parda – 52% (IBGE, 2021).

Na riquíssima pesquisa que resultou no livro “Domingos Sodré, um sacerdote africano” sobre a trajetória do nigeriano traficado e vendido como escravo a um engenho do Recôncavo, no século XIX, o professor e historiador João José Reis, com riqueza documental de detalhes, mostra como, apesar de severamente marginalizado, o candomblé resistiu:

Os candomblés continuavam a bater com força e a recrutar novos adeptos, enquanto a campanha repressiva prosseguia. Menos de um mês após a prisão de Domingos, foram presas, num candomblé na freguesia de Santana, Maria Francisca da Conceição, crioula, lavadeira, solteira, 26 anos; Luiza Marques de Araújo, cabra, costureira, solteira, e livre, vinte anos; e Ana Maria de Jesus, cabra, costureira, também solteira e livre, 29 anos. Nenhuma delas africana, nenhuma delas sem ocupação definida, apenas uma preta. Em toda parte o candomblé se expandia para além das fronteiras africanas. Mais alguns dias e João Henriques mandava Pompílio de Castro investigar denúncia de que, num beco da Rua de Baixo de São Bento e “para o qual dá entrada uma pequena porta, se reúnem escravos e pessoas de cor e formam Candomblé e outras imoralidades”. A Rua de Baixo, como já disse, fazia quina com a ladeira de Santa Tereza, onde morava Domingos. (Reis, 2024, p. 183-184).

Esse episódio, ocorrido em 1869, mostra que as práticas religiosas eram uma forma de resistência cultural e social que tentavam (e continuam tentando) manter viva a identidade africana e afro-brasileira em um contexto de opressão. Graças à resistência dessas tradições, o projeto de apagamento da cultura, da história e da memória não teve o êxito que a colonialidade almejava.

A memória constitui um fenômeno social e individual, que não se limita apenas à recordação de fatos passados, mas também à construção de significados no presente. Para a psicóloga e escritora Ecléa Bosi, a memória é um processo dinâmico, influenciado por contextos históricos, culturais e sociais, e está intimamente ligado à identidade e à experiência coletiva e funcional no cotidiano, podendo também constituir uma capacidade de adquirir habilidades ou conhecimentos (“*memória-hábito*”) por meio da repetição e do esforço consciente (em contraponto à “*lembrança pura*” – conceitos do filósofo francês Henri Bergson):

A memória-hábito adquire-se pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras. Ela é - embora Bergson não se ocupe explicitamente desse fator - um processo que se dá pelas exigências da socialização. Trata-se de um exercício que, retomado até a fixação, transforma-se em um hábito, em um serviço para a vida cotidiana. Graças à memória-hábito, sabemos "de cor" os movimentos que exigem, por exemplo, o comer segundo as regras da etiqueta, o escrever, o falar uma língua estrangeira, o dirigir um automóvel, o costurar, o escrever a máquina, etc. A memória-hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural. (Bosi, 1994, p. 49)

Ecléa Bosi afirma que a memória não é apenas uma reprodução do passado, mas uma reconstrução ativa, mediada por interesses, valores e necessidades do presente. Ela reforça essa importância da memória como um elemento de resistência, de preservação de culturas e tradições, especialmente em contextos de dominação ou marginalização. Além disso, a autora explora a relação entre memória e

esquecimento, argumentando que o que é lembrado ou esquecido é resultado de escolhas sociais e políticas, o que de certa forma conecta o passado ao presente, e contribui para fundamentar a formação de identidades individuais e coletivas.

A leitura como prática social se inscreve nesse conceito de *memória-hábito*. Porém como objeto de estudo no presente trabalho, investigam-se as memórias de sujeitos sobre a leitura. Não exatamente sobre seu processo de aquisição de leitura e escrita, mas sobre a lembrança da construção desse hábito de ler como uma atividade preferencialmente prazerosa. Como um acesso a uma “*imagem-lembrança*” que é um conceito de memória da “lembrança pura” de Bergson trazido por Bosi em sua pesquisa com idosos que remete à possibilidade de investigar essas memórias em quem as tem há mais e menos tempo também. Por essa razão, foram convidados sujeitos de três diferentes gerações para colaborar nesta pesquisa que tem a cidade de Santo Amaro, no Recôncavo baiano, como pano de fundo.

Voltando ao ano de 1837, foi nesse momento que o Brasil teve a primeira lei de sua história a versar sobre o direito à educação, lei cujo teor nega textualmente esse direito a pessoas negras. No corpo de seu texto, a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837 diz “são proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. (Brasil, 2024. *s/p.*)

Sendo a educação a porta de entrada à cultura, ao universo dos textos escritos e aos direitos e à cidadania, como bem se vê, o primeiro capítulo da história da educação pública brasileira começou a ser escrito com as tintas da segregação, do privilégio de poucos e do fardo e do degredo de tantos a uma vida alijada do acesso à cultura e do domínio da língua.

Tomando-se os elementos constitutivos das memórias relativas à leitura, a como (senão) o gosto ou (pelo menos) o hábito da leitura se construiu em mulheres e outras pessoas do Recôncavo baiano que vieram a se tornar educadoras e educadores – sobretudo professoras de língua portuguesa – e entendendo essa identidade como processo – e como isso se reflete e se refletiu em suas práticas cotidianas nas salas de aula das escolas de Santo Amaro e das cidades vizinhas onde atuam e atuaram, é possível também construir um registro de busca por uma compreensão mais ampla das relações discursivas e humanas que se produziram e se produzem em torno do ato de ler, evocando o diálogo e a troca, a relacionalidade

das identidades individuais e coletivas e celebrando a diversidade como um patrimônio que se faz necessário, no mínimo, respeitar.

Existe, entre as pessoas de idade mais avançada em Santo Amaro, uma ideia (provavelmente preconcebida) de que há na cidade, e mesmo no território identitário do Recôncavo, uma formação cultural de valorização da poesia, da música, da leitura e que esse culto ao saber seria algo inerente aos costumes das famílias, independentemente questões de classe social, poder aquisitivo e de racialidade. Considerando o discurso como prática social e analisando as condições históricas que envolvem o fomento à leitura no Recôncavo, através do recorte da população que atua na formação em leitura das gerações de algumas décadas atrás até as atuais de estudantes, principalmente da escola pública, interessa saber: como se aprende a gostar de ler no Recôncavo da Bahia? Que evidências se pode atestar a respeito da leitura e seu estímulo, enquanto acontecimentos discursivos, na formação e na prática de quem lida com essa atividade no cotidiano de seu exercício profissional?

A realização de uma pesquisa exploratória sobre a leitura em Santo Amaro pode, através da abordagem bakhtiniana sobre a leitura, desnaturalizar o discurso rotulado do senso comum e ouvir a voz de quem atravessou a vivência de uma formação recôncava em leitura, contribuindo para uma análise mais crítica e reflexiva sobre esse pedaço de Brasil e seu contexto cultural e diverso, considerando a interação entre os sujeitos, professoras / professores e estudantes, pessoas, como uma estrutura de raiz dialógica (e historicamente risomática), pactuada entre os papéis performados no bojo das interações do convívio escolar e do entorno social.

3.1 HISTÓRIA E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE SANTO AMARO

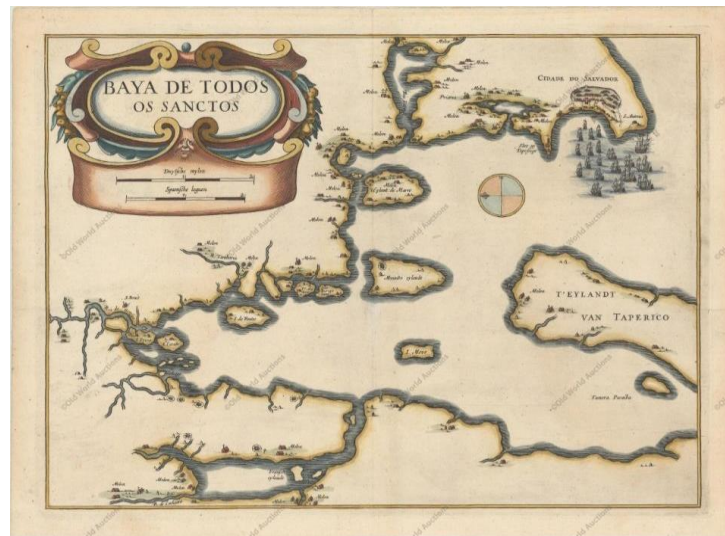
Santo Amaro está localizada na região conhecida como Recôncavo Baiano ou Recôncavo da Bahia, território identitário formado por 20 municípios encrustados em volta da Baía de Todos os Santos. São eles (além do já citado cenário desta pesquisa): Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

A origem do termo Recôncavo vem do formato côncavo desse trecho do litoral do Estado da Bahia, cuja colonização remonta o período das capitânicas hereditárias.

Com início nesse período, o extrativismo de pau-brasil foi primeira atividade econômica na região. Em seguida, o plantio da cana-de-açúcar que fez o Recôncavo se tornar uma das mais importantes fontes de riqueza para a elite colonial e posteriormente imperial. Essa economia na região – alimentada por mão de obra escravizada desde as primeiras incursões europeias pelo território – foi penalizada após o período de decadência da atividade açucareira e esse declínio teve influência direta sobre os aspectos sociais dos municípios ao longo do século XX.

As cidades históricas contam com cerca de 400 engenhos, entre ruínas e estruturas conservadas e algumas em atividade, edificadas no período colonial. Houve significativa redução da área plantada e falência de engenhos. A maioria delas hoje tem sua economia fortalecida pelo turismo histórico e ou ecológico, pelas fábricas de papel, a monocultura da cana que ainda sustenta os poucos engenhos que restaram, pela economia criativa, pelo comércio e pela agricultura familiar.

Figura 4 - Mapa da Baía de Todos os Santos em 1644



Fonte: <https://www.bahia.ws/mapa-da-baia-de-todos-os-santos-de-1644/>

Figura 5 - Cartografia Temática – Regionalizações – Territórios de Identidade – Mapas Territórios de Identidade – Recôncavo - 2019



Fonte: https://sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/regional/territorios_de_identidade/mapa_reconcavo_1.pdf

Santo Amaro é hoje o cenário de contrastes profundos: enquanto mantém viva sua riqueza cultural ancestral - berço do Samba de Roda (Patrimônio da Humanidade pela UNESCO) e do Bembé do Mercado (maior festa de resistência negra da Bahia que, em 2023, reuniu 50 mil pessoas, segundo a Associação Beneficente Bembé do Mercado), enfrenta desafios estruturais gritantes. Com IDHM de 0,636 (2010), a cidade convive com economia fragilizada, onde apenas 35% dos estudantes do 5º ano atingem aprendizagem adequada em leitura (INEP, 2022). A violência atinge taxas alarmantes (42,5 homicídios por 100 mil habitantes), vitimando principalmente jovens negros, em um território onde 30% da população ainda carece de saneamento básico (SNIS, 2023). Nesse cenário, manifestações como o Bembé do Mercado - que transforma o Mercado Municipal em espaço sagrado de denúncia e celebração negra - e coletivos como o Sarau da Onça evidenciam como a cultura se torna trincheira. São nessas brechas que a cidade se reinventa, que a leitura se torna insurgência, e a cultura se ocupa em manter viva a memória do Recôncavo.

3.2 ASPECTOS HUMANOS E CULTURAIS

Santo Amaro, no Recôncavo Baiano, é uma cidade com forte presença da cultura afro-brasileira, marcada pela história da escravidão, pela religiosidade (como o candomblé e o catolicismo) e por tradições culturais como o samba de roda, a capoeira e o maculelê. No âmbito dos conceitos de memória de Muniz Sodré e Ecléa

Bosi pode-se localizar nesse aspecto histórico-cultural uma aplicabilidade para o entendimento das possibilidades identitárias dos educadores e educadoras.

Na perspectiva afetiva e territorializada, especialmente no contexto da diáspora africana, a memória não é apenas um registro histórico, mas um espaço nostálgico impregnado de afetos, que se manifesta em práticas comunitárias e rituais. No caso dos nagôs, por exemplo, a memória está vinculada ao *egbé*, a comunidade litúrgica, que recria simbolicamente o solo mítico de origem africana no território da diáspora. Esse espaço não é apenas físico ou social, mas ritualístico e emocional, onde a memória se mantém viva através de práticas culturais e religiosas:

Impregnada por uma atmosfera afetiva estruturante, a memória incide principalmente sobre um modo de ser e de pensar afetado pela territorialização que, no caso dos nagôs, dá margem a vínculos comunitários particulares: é o *egbé* ou comunidade litúrgica, ou seja, um local que contrai, por metáfora espacial, o solo mítico da origem e o faz equivaler-se a uma parte do território histórico da diáspora, intensificando ritualmente as crenças e o pensamento próprios. Não se trata exatamente de um espaço “social”, no sentido euromoderno do termo, mas ritualístico ou, nos termos de Sayad (sociólogo debruçado sobre os “paradoxos da alteridade” no fenômeno da emigração/imigração), de um “espaço nostálgico”. Descarta-se a acepção romântica de “nostalgia” em favor do anterior sentido médico desta palavra, que implicava contaminação de afetos, portanto, o lugar aberto a um largo espectro afetivo, “um espaço vivo, um espaço concreto qualitativa, emocional e passionalmente falando” (Sodré, 2017, p. 108).

Segundo essa perspectiva, educadores do Recôncavo podem atuar por exemplo como guardadores da memória cultural, promovendo práticas que reforcem a identidade afro-brasileira, como o ensino da história local, o respeito às religiões de matriz africana e a preservação de tradições como o samba de roda, o maculelê e outras manifestações culturais. A escola pode se tornar um espaço onde a memória da diáspora africana seja reconstruída e vivenciada através de atividades culturais e comunitárias.

Numa outra perspectiva, que não se contrapõe, mas vem a ser complementar à visão de Sodré sobre a memória, para Marilena Chauí (na apresentação do livro de Bosi), Ecléa Bosi joga luz sobre a ideia da opressão da memória pelo sistema capitalista, que destrói seus suportes materiais e impõe uma história oficial, mas também aponta para a resistência como forma de reconstruir o passado:

Todavia, a memória não é oprimida apenas porque lhe foram roubados suportes materiais, nem só porque o velho foi reduzido à monotonia da repetição, mas também porque uma outra ação, mais daninha e sinistra,

sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos. Um dos aspectos mais dolorosos de seu livro, *Ecléa*, aparece quando você nos mostra o que ocorre com a memória política. Após terem sido capazes de reconstruir e interpretar os acontecimentos de que foram participantes ou testemunhas, os recordadores (com exceção de D. Brites e de D. Lavínia) restauram os estereótipos oficiais, necessários à sobrevivência da ideologia da classe dominante. Dessa maneira, as lembranças pessoais e grupais são invadidas por outra "história", por uma outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade. (Chauí *apud* Bosi, 1997, p. XIX).

Ambos os autores veem a memória como um processo dinâmico e afetivo, que não se limita ao registro histórico, mas envolve emoções, práticas sociais e resistência cultural. E é essa a ideia de memória que este trabalho pretende estabelecer no contexto sócio-histórico e cultural do microcosmo de educadores e educadoras em Santo Amaro, ajudando a compreender a noção de identidade cultural e valorizando memórias locais.

Figura 6 - Procissão de Nossa Senhora da Purificação, década de 1910



Fonte: Acervo Fotógrafo M.P. Padilha.

Figura 7 - A volta do presente – Bembé do mercado, 2014.



Fonte: Vinícius Xavier – Disponível em: <https://bembedomercado.org.br/>

3.3 LEITURA E ESCOLA

Desde a suspensão das aulas presenciais nas escolas de todo o país no primeiro semestre de 2020, devido à pandemia causada pelo SARS COV-2, a defasagem nas aprendizagens dos estudantes da Educação Básica tornou-se um tema de interesse social geral. As desigualdades sociais evidenciaram ainda mais a sua determinância no âmbito da desigualdade entre a educação privada e a educação pública – onde a questão étnica / racial é fator indissociável da origem e das causas, em razão da construção histórico-cultural da sociedade brasileira que determina também etnicamente quem faz parte da clientela e quem ocupa os espaços de cada sistema de ensino, salvo raras exceções.

Considerando a defasagem da aprendizagem em razão da pandemia – contexto em que muitos estudantes da rede pública foram privados do acesso às aulas virtuais devido à falta de equipamentos, conectividade e até mesmo um espaço adequado para realizar as atividades em suas residências – ao final de 2021, mesmo após semanas e meses de retorno ao ensino presencial, muitos estudantes do ensino fundamental e médio de escolas municipais e estaduais da Bahia e de muitas outros estados do Brasil, foram promovidos para as séries seguintes, ainda que apresentassem grandes dificuldades em leitura e escrita, segundo as avaliações internas e externas realizadas e os relatos de docentes que atuam em muitas dessas turmas em escolas do Recôncavo baiano e da capital do estado e que revelaram entre seus pares grande preocupação com esta realidade.

Uma preocupação comum entre esses profissionais e não só os de língua portuguesa, mas de outras áreas de ensino durante e após esse período foi e é a de como desenvolver estratégias de leitura e em que se basear para construir planos de ensino que contemplem as necessidades dos estudantes na atualidade. Em busca de respostas sobre como a leitura pode e deve ser concebida pela escola, é possível, ainda que brevemente, analisar como o termo leitura é concebido na Base Nacional Comum Curricular e se é possível verificar se essa concepção contribui efetivamente para uma visão metodológica acerca dos procedimentos e estratégias necessários à formação de leitores pela escola.

Diante da análise realizada, é coerente afirmar que o documento curricular nacional (BNCC) não preconiza um currículo que contemple a leitura como componente do ensino fundamental de nove anos, sendo que nos cinco anos iniciais existe uma proposta de concepção lúdica da formação leitora que segue uma abordagem construída ainda na educação infantil. Porém nas séries finais do ensino fundamental a menção à leitura para fruição aparece apenas em algumas entradas e de forma vaga, fluida, evasiva, ficando a cargo do docente criar (ou não) um currículo que contemple a leitura para além dos textos disponíveis no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um dos programas mais antigos e importantes do governo federal brasileiro na área da educação, gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que distribui gratuitamente livros didáticos, obras literárias e outros materiais pedagógicos para todas as escolas públicas de educação básica do Brasil.

É necessário reconhecer o papel central da leitura na construção não só da política de ensino, como também de uma filosofia do ensino de língua no Brasil, tanto no âmbito dos documentos curriculares, quanto na cosmovisão de quem lida cotidiana, profissional e intelectualmente com as questões relacionadas à leitura e ao seu ensino no chão da escola.

Dentre as várias possibilidades de conceituar e tipificar o exercício de ler, a *Leitura de mundo* costuma ser a concepção mais presente na fala de docentes e o conceito mais recorrente nos documentos curriculares nacionais. Essa abordagem estabelece uma relação entre compreensão do contexto vivido (matriz colonial) e libertação (Freire, 1991). Paulo Freire propõe que a libertação começa com a conscientização sobre o contexto de opressão e se concretiza por meio da ação transformadora, em um processo dialógico e coletivo. Essa abordagem é central para

a educação crítica e para os movimentos sociais que buscam superar as heranças coloniais e construir sociedades mais justas e igualitária – o que em muito se aproxima de uma ideia de emancipação leitora e que encontra fundamento no pensamento crítico da decolonialidade do sociólogo peruano Alonso Quijano e da identidade como construção social estabelecida pelo antropólogo jamaicano-britânico Stuart Hall que propõe uma crítica radical às estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, a desconstrução das hierarquias e das desigualdades que persistem nas sociedades contemporâneas (Hall, 2006); e ao mesmo tempo é atravessada pelo multiculturalismo, paradigma que defende o reconhecimento, a valorização e coexistência de diferentes culturas dentro de uma mesma sociedade, celebrando as diferenças e buscando inclusão social (Hall, 2003).

Em artigo publicado pela revista Linha d'água (UNITAU), em 2021, Maria Aparecia Garcia Lopes-Rossi apresenta uma pesquisa sobre o Eixo Leitura da BNCC, Língua Portuguesa, da etapa do 6º ao 9º ano, analisando as bases teóricas e, as possibilidades didáticas dos principais conceitos de leitura presentes na Base, visando oferecer subsídios para o professor e nas atividades de leitura baseando-se em fundamentação teórica consistente. Sobre a conceituação e o entendimento do termo leitura no documento, a autora diz:

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) prescreve práticas de leitura que devem ser implementadas na educação básica brasileira. No entanto, não explicita as bases teóricas em que fundamenta o Eixo Leitura em Língua Portuguesa, de forma que faltam subsídios para o aprimoramento teórico do professor, para o planejamento e para a implementação das práticas prescritas. (Lopes-Rossi, 2021)

A responsabilidade sobre a implementação das ações prescritas na BNCC fica, segundo a autora acima, a cargo das redes de educação e dos profissionais na regência de suas salas de aula. Essa responsabilização suscita um questionamento: que (outras) concepções acerca do ato de ler se apresentam nas filosofias e práticas individuais das e dos profissionais que mediam a leitura em sala de aula?

A Base Nacional Comum Curricular, na qualidade prescritiva de documento normativo, não se propõe estabelecer normas para as estratégias de leitura que podem / devem ser desenvolvidas em sala de aula na educação básica. A leitura, para a BNCC, constitui um eixo (Eixo Leitura), de base teórica não explícita, cuja interpretação e cujo posicionamento filosófico são delegados à gestão das redes de

ensino e às (aos) docentes em sala de aula, numa tentativa de desenvolver as habilidades de leitura que se referem a formas de processamento da informação (compreensão) e a comportamentos durante a leitura que ocorrem por um processo automático, sem que o leitor pense sobre o que está fazendo e o porquê. Nessa perspectiva, as 58 habilidades de leitura relacionadas pela BNCC (Brasil, 2018) para os 6º a 9º anos devem ser entendidas como resultado da prática constante e organizada de muitas estratégias metacognitivas de leitura. (Lopes-Rossi, 2021)

A aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades de leitura não são estabelecidos ou propostos didaticamente no documento curricular nacional. A mediação do professor ainda é a ferramenta de que se vale a diretriz sem, no entanto, oferecer ao docente os caminhos epistemológicos e metodológicos para, de fato, proceder.

Faz-se necessária aqui a proposição de um convite a uma reflexão crítica sobre a educação e a leitura, enfatizando a relação entre conhecimento, poder e a formação de sujeitos, destacando a importância do diálogo, da multiplicidade de vozes e da construção compartilhada de significado na prática e/ou no fomento da leitura, ressaltando que essas experiências são profundamente sociais e interativas, e que não estão isentas de interconexão entre experiências individuais e coletivas, como a importância da memória e da diversidade, ou seja, este é um convite para abraçar a leitura como um ato de construção de relações que pode promover a transformação social e a libertação.

O Documento Curricular Referencial da Bahia(DCRB) apresenta uma concepção de leitura e escrita que se apoia em uma visão sociocultural e funcional da linguagem, posto que se propõe a valorizar o uso contextualizado e social dessas práticas. Essa abordagem reconhece que a leitura e a escrita não são habilidades isoladas, mas ferramentas de interação social que ganham sentido a partir de seus usos em diferentes contextos e para diferentes finalidades:

Tal concepção vem reforçar a necessidade de educar para o mundo, de ensinar ao estudante que a escrita e a leitura vão mais além do que conhecer as 26 letras do alfabeto. Para isso, é necessário o trabalho com práticas de leitura e escrita com diversos textos que circulam também fora dos muros da escola. Além disso, é preciso considerar que há práticas escolares tão reais e tão sociais quanto às externas à escola, portanto os alunos precisam aprender a lidar com os instrumentos de avaliações diversos (provas, seminários, projetos, pesquisas, debates, relatórios, resumos etc.). Como afirmam Teberosky e Tolchinsky (1992, p. 6), “a linguagem escrita surge do uso da escrita em certas circunstâncias e não da escrita em si”. Portanto, o

estudante possui plenos direitos a oportunidades em que se apresentem a leitura e a escrita em seus usos reais e contextualizados. Isso significa dizer que o texto deve estar ajustado ao lugar onde circulará (escola, igreja, congresso etc.), ao portador no qual será publicado (jornal, *outdoor*, revista acadêmica, blog, seção de um site etc.), ao interlocutor pretendido (colegas de classe, frequentadores da igreja, leitores do jornal, seguidores do blog etc.) e às finalidades colocadas (convencer, entreter, divertir, informar etc.). (Bahia, 2020)

Ao enfatizar a importância de trabalhar com textos reais e de ajustar a linguagem ao contexto de circulação, o documento propõe uma educação que prepare os estudantes para atuar de forma crítica e autônoma no mundo, tanto dentro quanto fora dos muros da escola. Essa concepção está em sintonia com as ideias de teóricos como Teberosky e Tolchinsky, que defendem que a linguagem escrita surge do uso em situações reais, e não da escrita em si.

O DCRB destaca que a leitura e a escrita são fundamentais não apenas para o domínio da língua materna, mas também para a compreensão e produção de conhecimentos em outras áreas, como Matemática, Ciências, História, Geografia, entre outras. Cada disciplina possui seus próprios gêneros textuais (relatórios, artigos científicos, gráficos, mapas, etc.), e os estudantes precisam desenvolver habilidades específicas para interpretá-los e produzi-los. Portanto, os professores de outras áreas têm um papel crucial no ensino dessas competências, adaptando-as aos contextos e necessidades de suas disciplinas:

No campo específico do currículo, provocamos, em cada componente curricular, não apenas em Língua Portuguesa, ideias para a criação de estratégias de planejamento focadas na aprendizagem da leitura e da escrita. Para tal, parte-se do pressuposto de que ensinar a ler e a escrever é compromisso de todas as áreas; para tanto é necessária ao professor a utilização de gêneros textuais variados, promovendo, constantemente, um ambiente fecundo de leitura e escrita. (Bahia, 2020).

O DCRB justifica o convite a professores de outras áreas para colaborar com esta pesquisa ao destacar que o ensino da leitura (e da escrita) é um compromisso de todas as disciplinas. A leitura e a escrita são competências transversais, essenciais para o sucesso em todas as áreas do conhecimento, e cada disciplina contribui com seus próprios gêneros textuais e contextos de uso. A participação de professores de outras áreas enriquece a pesquisa ao trazer perspectivas diversificadas e exemplos concretos de como a leitura e a escrita são aplicadas em diferentes contextos

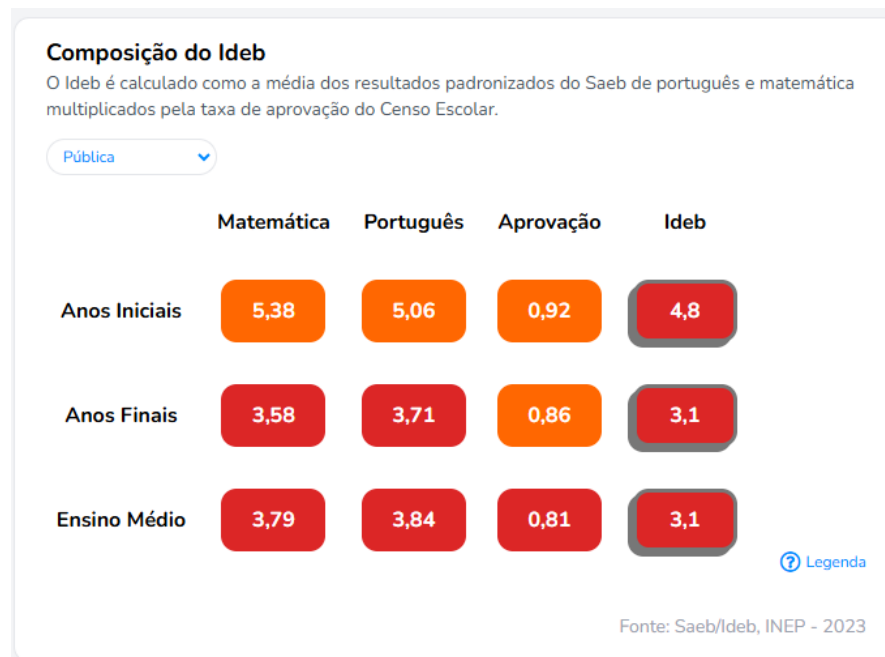
disciplinares, promovendo um ambiente fecundo de aprendizagem e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Paralelamente a esse legado, vivenciamos, com a internet, um cenário polêmico em relação à leitura, no que diz respeito a esta como promotora de reflexão. Pesquisas apontam que nunca se leu tanto quanto na contemporaneidade, conforme os estudos de Canclini (2008) e Chatier (2001), por exemplo. Mas o que de fato andam lendo nossos estudantes? Como leem? Como a escrita e a oralidade se manifestam no suporte virtual? Os textos literários circulam neste espaço sob quais formatos? Todas essas inquietações alimentam nosso currículo. A Bahia é, reconhecidamente, um celeiro cultural importante, principalmente no cenário musical e literário brasileiro. A diversidade de ritmos, letras e temas do nosso cancionário e da nossa arte literária promove reflexões identitárias importantes, haja vista nossa constituição histórica permeada pela mistura de povos, etnias e crenças. (Bahia, 2020).

A preocupação com a leitura no documento institucional baiano reflete inquietações importantes sobre leitura, escrita e cultura na contemporaneidade, que podem ser apreciadas à luz da decolonialidade e do multiculturalismo. Essas perspectivas nos ajudam a questionar as hierarquias de conhecimento, valorizar a diversidade cultural e promover práticas educativas que reconheçam e celebrem as múltiplas identidades e vozes presentes na sociedade. A Bahia – e dentro dela o Recôncavo –, com sua riqueza cultural, é um exemplo de como a leitura e a escrita podem ser ferramentas de reflexão e transformação, contribuindo para a construção de um currículo mais inclusivo e descolonizado.

Como o município de Santo Amaro ainda não possui um referencial curricular próprio, centrado nas especificidades históricas e culturais locais, a prática dos docentes da rede municipal se apoia sobre a BNCC e sobre o DCRB, conforme apurado entre profissionais que atuam na referida rede de ensino.

Atualmente os índices educacionais do município de Santo Amaro não figuram entre os melhores esperados:

Figura 8 - Dados do IDEB do município de Santo Amaro – Bahia

Fonte: <https://gedu.org.br/municipio/2928604-santo-amaro/ideb>

É notório que existe um processo de declínio no resultado das avaliações externas à medida que as crianças avançam para a fase da adolescência. A discrepância entre os resultados de Língua Portuguesa do ensino fundamental I e as duas fases posteriores analisadas – o ensino fundamental II e o ensino médio – talvez esteja atrelada ainda aos nefastos efeitos da pandemia de COVID-19 e seus impactos sobre a educação pública.

A pandemia é um argumento que explica, porém não justifica o fato de uma cidade como Santo Amaro, cuja população se orgulha de ostentar vultos históricos e personalidades ilustres em diversas áreas de conhecimento, ser tão mal avaliada em índices educacionais elementares como os descritores basilares da matriz SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de Língua Portuguesa e Matemática na escola pública. E é importantíssimo salientar que nessas avaliações de Língua Portuguesa do sistema SAEB, apenas a habilidade linguística de leitura é cobrada, num entendimento de que essa habilidade envolve capacidades que

[...] são múltiplas e muito variadas. Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar as letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de

vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (Rojo; 2009, p.44)

Segundo Roxane Rojo, a leitura é uma prática social e cognitiva complexa, que exige habilidades variadas e uma postura crítica e reflexiva por parte do leitor. Isso está em sintonia com as ideias de Bakhtin sobre o dialogismo e a natureza interativa da linguagem, destacando a importância do contexto e da interação entre leitor e texto na construção de significados.

Essa mesma população que lamenta a perda de sua arquitetura histórica e a poluição quase irreversível do Rio Subaé carece de se indignar também por mais essa perda representada pelo que a educação da região pode vir a converter em benefícios a médio e longo prazo, política, econômica, cultural e socialmente para a coletividade. E provavelmente somente a oferta de uma educação de qualidade pode gerar a indignação necessária em uma população que se revele disposta a comprar essa briga.

Na obra “A importância do ato de ler”, Paulo Freire oferece ao leitor uma concepção íntima de Leitura como experiência existencial, norteando a construção do sentido relacional entre vivência humana e prática profissional e filosófica:

Venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler - e não é demasiado repetir agora -, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora revendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos. (Freire, 1982, p. 12).

Ao refletir sobre sua própria trajetória e a importância do ato de ler, Freire destaca a construção do conhecimento como um processo histórico e pessoal, que está intrinsecamente ligado à formação da subjetividade. Ainda menciona a “arqueologia” de sua compreensão da leitura, o que ressoa e se coaduna com a metodologia foucaultiana de investigar as condições que tornam certos saberes possíveis em determinados contextos históricos. Essa abordagem sugere que a leitura não é apenas um ato técnico, mas um processo que envolve contextos sociais, políticos e culturais, assim como as relações de poder que moldam a educação. Sua experiência pessoal na leitura também aponta para a construção da subjetividade,

conceito que na análise foucaultiana é considerado como sendo moldado por práticas sociais e por discursos. Ao revisitar momentos de sua vida, Paulo Freire revela como suas experiências moldaram sua compreensão do mundo e a importância que ele atribui à leitura nesse processo, além de evocar a noção de temporalidade – pois a forma como nos relacionamos com o conhecimento e a leitura pode mudar ao longo do tempo, refletindo não apenas a evolução pessoal, mas também as transformações sociais e culturais – como no conceito ancestral da *Arkhé*, trazido por Muniz Sodré, como explicado mais adiante

No relato de Paulo Freire é possível encontrar os conceitos bakhtinianos de dialogismo e heteroglossia na construção de sentido: sua narrativa não é isolada, ela dialoga com as vozes de sua infância, adolescência e os contextos culturais em que se insere. E ao falar sobre momentos diferentes de sua vida, ele incorpora a pluralidade de experiências e interpretações de que se constitui a leitura. Essa heteroglossia reflete a diversidade de significados que a prática de ler pode ter, dependendo do contexto social e histórico. A forma como ele revisita sua experiência de leitura indica que sua identidade como sujeito é formada por interações com diversos discursos ao longo do tempo. Isso reforça a noção de que a leitura e a educação são processos dinâmicos e interativos – o que inspirou o questionamento feito aos e às colaboradoras que aceitaram participar das entrevistas.

Aqui, mais uma vez, evoca-se o pensamento de Muniz Sodré para relacionar e situar essa transversalidade discursiva no Recôncavo contemporâneo e afro diaspórico:

Na *Arkhé* nagô, o corpo empírico torna-se possível pela corporeidade – transcendental – do grupo. E na diáspora escrava, *Arkhé é a própria continuidade do grupo. Origem é destino, Arkhé é Eskaton, como em Heráclito, a origem transmitida entre as gerações como uma latente mensagem imemorial*. É pertinente a analogia com o pensamento helênico, que não se subsumia a um histórico “começo dos começos”, mas ao valor da origem, portanto, a *princípios* inaugurais. Mas há outras analogias possíveis, inclusive com o pensamento contemporâneo, quando se trata de conceituar *arqueologia* em oposição a *história*, tal como faz Ebeling: “Enquanto o historiador pesquisa o passado, isto é, aquilo *que surgiu* [*das Entsprungene*], o arqueólogo busca os traços áureos do passado efetivo [*wirksamer*], ou seja, *aquilo que dá a surgir* [*Entspringendem*] ou *codificar* [*Codierendem*]” [62]. Ou seja, a origem ou *Arkhé* constitui a temporalidade que outorga existência e sentido aos fatos, não como uma fonte inefável de realidades ou como uma estrutura que confirme a validade dos atos existenciais, e sim como uma “disposição” que se constrói historicamente na diáspora. Materialmente, a *Arkhé* não existe, mas é – O quê? Um “coração”, uma originária protodisposição afetiva (a *Befindlichkeit* heideggeriana) geradora de tonalidades afetivas ou *Stimmungen*. (Sodré, 2017, p. 113).

O conceito de *Arkhé* nagô refere-se à origem transcendental que sustenta a identidade e a continuidade cultural do grupo nagô na diáspora africana. Para Sodré, a *Arkhé* não é um fato histórico concreto, mas uma disposição afetiva que se manifesta através da comunidade. É, portanto, uma força geradora que se atualiza historicamente, mantendo viva a memória e a identidade do grupo.

A *Arkhé* oferece ferramentas teóricas valiosas para explicar a aquisição do gosto pela leitura no Recôncavo Baiano, porque seu conceito envolve a memória afetiva e a continuidade cultural e possibilita uma compreensão mais profunda de como a leitura pode ser representação de uma prática de resistência, empoderamento e transformação no contexto da cidade de Santo Amaro: um elemento de fortalecimento da identidade afro-baiana e de promoção de justiça social.

Figura 9 - Antigo Ginásio Santamarense – Primeira escola particular de formação média e de curso normal do Recôncavo



Fonte: Acervo Fotógrafo M. Padilha.

O “Gymnásio Santamarense” foi fundado em 1928, por Arlindo Costa, pai de Adroaldo Ribeiro Costa, para que seus filhos não tivessem que se deslocar para Salvador para cursar o antigo curso ginásial e posteriormente tivessem formação secundarista. Muitas famílias de cidades vizinhas enviavam seus filhos para morar e estudar em Santo Amaro por causa desta instituição que oferecia também o curso normal.

Figura 10 - Antigo pensionato para moças – Recebia estudantes de cidades vizinhas que vinham estudar no Gymnásio Santamarense



Fonte: Acervo Fotógrafo M.P. Padilha.

Em 1953, o então governador da Bahia, Régis Pacheco, convidou o santamarense Dorival Guimarães Passos para ser secretário de educação do estado e o convite foi aceito com a condição de que o governo do estado construísse um ginásio público em sua cidade natal. Em 1954, foi inaugurado o Centro Educacional Theodoro Sampaio, que hoje, com mais de 70 anos de história, funciona em novas instalações e oferece cursos de ensino médio em tempo integral e educação de jovens e adultos.

Figura 11 - Antigo prédio do Theodoro Sampaio, fundado em 1954 – Primeiro ginásio público da região



Fonte: Acervo Fotógrafo Moisés Padilha.

Figura 12 - Novas instalações do agora Colégio Estadual de Tempo Integral Teodoro Sampaio



Fonte: Instagram: @ankara.engenharia

4 QUANTO MAIS A GENTE ENSINA MAIS APRENDE O QUE ENSINOU

4.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo explorar as memórias de leitura de educadoras e educadores formais e informais de três diferentes gerações (entre 29 e 85 anos de idade) na cidade de Santo Amaro, no Recôncavo Baiano, com atuação na educação básica. O problema central é analisar como esses profissionais aprenderam a gostar de ler, quais fatores influenciaram a construção desse hábito e que concepção a respeito da leitura eles trazem e trouxeram para o exercício de educar. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adotou uma metodologia exploratória, que permitiu mapear e analisar as experiências de leitura desses sujeitos, considerando suas trajetórias pessoais, contextos históricos e práticas culturais.

A pesquisa parte da premissa de que o gosto pela leitura é construído a partir de uma complexa interação entre fatores individuais (como experiências pessoais e familiares) e fatores sociais (como políticas educacionais, acesso a livros e práticas culturais). O objetivo é explorar como esses fatores se articulam nas memórias de leitura dos educadores e educadoras, identificando padrões, singularidades e possíveis influências geracionais. A escolha de três gerações distintas permite analisar como mudanças históricas, políticas e culturais impactaram a formação de leitores ao longo do tempo.

Os sujeitos da pesquisa são educadoras e educadores que atuam ou atuaram, formal ou informalmente, na educação básica em Santo Amaro, abrangendo três faixas etárias: idosos (71 – 85 anos), adultos (47 – 51 anos) e jovens (29 – 42 anos). A escolha de Santo Amaro como contexto de pesquisa se justifica pela possibilidade de inserção e historicidade da pesquisadora, pela riqueza cultural afro-brasileira do território e pela presença de práticas educativas e culturais que podem ter influenciado a formação de leitores. A amostra foi intencional, buscando incluir profissionais com diferentes trajetórias e experiências de leitura.

Dado o caráter exploratório e subjetivo deste estudo, a abordagem qualitativa se adequa ao propósito de compreender as memórias sobre leitura dos sujeitos, focando nas suas experiências individuais, trajetórias pessoais e contextos históricos e culturais, valorizando as narrativas e as experiências subjetivas, oferecendo informações sobre como o gosto pela leitura foi construído ao longo do tempo. Ao

ouvir as vozes de diferentes gerações, a pesquisa busca não apenas compreender o passado, mas também inspirar futuras ações que promovam o gosto pela leitura como uma prática transformadora e enriquecedora.

4.2 PASSOS METODOLÓGICOS

O primeiro passo metodológico foi a delimitação do problema de pesquisa: compreender como educadoras e educadores de Santo Amaro, no Recôncavo baiano, aprenderam a gostar de ler e quais fatores influenciaram a construção desse hábito. A seguir, foi estabelecido que o principal objetivo seria explorar as memórias de leitura dos participantes, identificando os principais fatores que contribuíram para a formação do gosto pela leitura em suas trajetórias. Foi realizado um estudo bibliográfico, em seguida uma pesquisa documental sobre a base legal a respeito da leitura na educação básica e, por fim, a pesquisa de campo, com entrevistas gravadas para transcrição com o primeiro grupo e o uso de um formulário digital com os dois grupos seguintes. Só então foi possível começar a mapear as experiências de leitura dos sujeitos da pesquisa de acordo com a geração a que pertencem, para poder identificar possíveis influências familiares, escolares, culturais e sociais no desenvolvimento do hábito de leitura, traçando também possíveis diferenças e semelhanças entre os três grupos estudados.

4.2.1 Etapa bibliográfica

A etapa bibliográfica da pesquisa, desenvolvida entre abril de 2023 e janeiro de 2025, constituiu-se como um momento fundamental para a construção teórica e metodológica da dissertação. Durante esse período, a pesquisa foi ancorada em um amplo e diversificado referencial teórico, que abrangeu desde os estudos clássicos sobre linguagem e cultura até as discussões contemporâneas sobre leitura, identidade e práticas sociais. A seleção das obras foi guiada pela necessidade de compreender a leitura como esse fenômeno complexo, que envolve dimensões históricas, culturais, sociais e subjetivas.

O trabalho iniciou-se com a imersão nas obras de Mikhail Bakhtin, em especial *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2008) e *Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance* (2002).

Esses textos forneceram as bases para compreender a linguagem como um fenômeno dialógico e polifônico, em que as vozes sociais e culturais se entrelaçam. A contribuição de Bakhtin permitiu refletir sobre como a leitura pode ser um espaço de subversão e transformação, em que as hierarquias e normas são questionadas. Além disso, *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), escrito em parceria com Volóchinov, ofereceu subsídios para pensar a linguagem como uma prática social e histórica, marcada por conflitos e contradições.

Paralelamente, a obra de Roland Barthes, *O prazer do texto* (1987), indicado pela banca de qualificação, trouxe uma perspectiva singular sobre a experiência de leitura, destacando a ambiguidade entre prazer e fruição. Barthes permitiu refletir sobre como a leitura pode ser tanto uma experiência de conforto e identificação quanto um momento de abalo e transformação, em que o sujeito é confrontado com o excesso e o desconhecido. A dualidade foi fundamental para pensar a leitura não apenas como uma prática funcional, mas como uma experiência estética e existencial.

A pesquisa também dialoga com autores que abordam a memória. Ecléa Bosi (também recomendada na qualificação), em *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1994), e Maria Helena Martins, em *O que é leitura?* (1985), contribuíram para pensar a leitura como um ato que envolve memória, identidade e subjetividade. Já Delia Lerner, em *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002), e Roxane Rojo (cujo estudo vem desde a seleção para o programa de mestrado), em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009), ofereceram insights sobre a leitura no contexto educacional, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a autonomia do leitor.

A dimensão histórica e cultural da leitura foi explorada a partir de autores como Stuart Hall, em "*Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2009)", e Grada Kilomba, no inspirador "*Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019)". Essas obras, lidas nos componentes de Literatura africana e Literatura afro-brasileira, permitiram pensar as historicidades imbricadas em processos de construção de identidades, especialmente em contextos marcados por desigualdades e opressões. A perspectiva de Hall sobre a diáspora e a identidade cultural, assim como a análise de Kilomba sobre o racismo estrutural, foram fundamentais estabelecer a leitura como uma prática que pode tanto reproduzir quanto contestar as hierarquias sociais.

A pesquisa também se beneficiou de contribuições que abordam a leitura em contextos específicos, como o trabalho de L. A. Gonçalves, em *Negros e educação no Brasil* (2000), e Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, em *Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC* (2021). Esses autores ajudaram a situar a leitura no contexto das políticas educacionais e das práticas escolares, destacando os desafios e as possibilidades de uma educação para a leitura que valorize a diversidade cultural.

Além disso, incorporaram-se reflexões sobre a interdisciplinaridade e a epistemologia, a partir de autores como Olga Pombo, em *Epistemologia da interdisciplinaridade* (2010), e Donna Haraway, em *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial* (2009). Esses textos, lidos desde os seminários interdisciplinares de pesquisa no MEL – MALÊS, atravessam diferentes campos do conhecimento, exigindo abordagens que integrem perspectivas diversas e reconheçam a parcialidade dos saberes.

Por fim, o estudo recorreu a obras que abordam questões filosóficas, como Édouard Glissant, em *Poética da Relação* (2021), e Muniz Sodré (que também fala sobre memória), em *Pensar nagô* (2017). Esses autores contribuíram para discutir a leitura como uma prática que se constrói em diálogo com as tradições e as culturas africanas e afro-brasileiras, destacando a importância de uma abordagem decolonial e antirracista.

Em síntese, a etapa bibliográfica da pesquisa consolidou um arcabouço teórico sólido e diversificado, que orientou tanto a análise dos dados quanto a escrita e a reescrita do texto da dissertação. A seleção das obras foi guiada pela necessidade de compreender a leitura como uma prática complexa e multifacetada, que envolve dimensões históricas, culturais, sociais e subjetivas, em diálogo com o contexto do Recôncavo. Isso foi fundamental para desenvolver uma pesquisa que busca contribuir para a reflexão sobre a leitura como transformação social e cultural, tendo indicação (pela professora Maria Alayde Alcantara Salim, por ocasião da qualificação da pesquisa) da obra *Domingos Sodré, um sacerdote africano – Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*, do premiado professor Dr. João José Reis, trazendo uma abordagem histórica, cultural e social, permitindo reflexões sobre leitura e resistência, construção identitária e transformação cultural, especialmente em contextos marcados por desigualdades e opressões, destacando as dinâmicas culturais e sociais da Bahia do século XIX como um espaço de diálogo e interação

entre diferentes tradições. Essas contribuições enriquecem o arcabouço teórico e histórico da pesquisa, oferecendo novas perspectivas para a análise da leitura.

4.2.2 Etapa documental

Desenvolvida entre abril de 2023 e dezembro de 2024, a etapa documental da pesquisa constituiu-se como um eixo fundamental para a coleta e análise de fontes primárias e secundárias que subsidiaram a construção da dissertação. Essa fase foi marcada pela consulta a documentos oficiais, registros históricos e materiais visuais, que permitiram contextualizar a pesquisa no âmbito da legislação sobre educação, com foco no que se refere à leitura. A seleção dos documentos foi guiada pela necessidade de compreender as práticas de leitura e escrita em diálogo com as políticas educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo Ministério da Educação em 2018, foi analisada como um documento norteador das políticas educacionais em nível nacional. A BNCC ofereceu subsídios para refletir sobre como as práticas de leitura e escrita são concebidas no âmbito das políticas públicas, destacando a importância da formação de leitores críticos e autônomos. A análise desses documentos permitiu destacar os desafios e as possibilidades de uma educação para a leitura e que papel o professor desempenha nesse processo.

A pesquisa também recorreu a fontes históricas e legais para compreender as transformações sociais e culturais que influenciaram as práticas de leitura e escrita no Brasil. A Constituição de 1824 (com suas emendas posteriores), disponível no portal do Planalto, foi consultada como um documento que reflete as dinâmicas políticas e sociais do período imperial, marcado pela escravidão e pela exclusão de grande parte da população do acesso à educação formal. Essas desigualdades históricas começaram e continuam a impactar a educação no contexto brasileiro.

Esta etapa também incluiu a consulta a materiais visuais e históricos sobre Santo Amaro, município baiano que serviu como contexto de referência para a pesquisa. A exposição fotográfica digital "*Santo Amaro – o antes e o depois*", de Moisés Padilha, disponível no YouTube, que ofereceu um panorama das transformações urbanas e sociais da cidade, servindo como reflexão sobre as dinâmicas locais. As fotos e registros visuais da exposição foram utilizados como

fontes para analisar as mudanças no espaço urbano e suas implicações para a cultura e a educação.

Além dos acervos pessoais dos fotógrafos Daniel Dórea, Álvaro Ricardo e Moisés Padilha, o blog "Santo Amaro / Ba – Um rascunho de sua história", de Eduardo Verderame, foi consultado como uma fonte de registros históricos e memórias sobre a cidade. Toda essa pesquisa documental ofereceu informações sobre legislação, história local, aspectos como os resquícios da origem das desigualdades nascidas ainda na época da escravidão, a religiosidade e as tradições culturais, que foram fundamentais para contextualizar a pesquisa no âmbito das dinâmicas socioculturais da Bahia.

Como o município de Santo Amaro não possui um referencial curricular próprio, a rede de educação local segue, além da BNCC, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), publicado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em 2021. Esse documento, disponível online, serviu como base para a compreensão das diretrizes educacionais que orientam o ensino de língua portuguesa e literatura no estado, especialmente no que diz respeito à formação de leitores e à valorização das culturas locais. O DCRB foi anexado à pesquisa em dezembro de 2024, conforme orientação da qualificação, consolidando-se como uma referência central para a discussão sobre práticas de leitura e escrita no contexto baiano.

4.2.3 Etapa de campo

A fase de pesquisa de campo foi dividida em duas partes: a primeira, com entrevistas presenciais registradas com o auxílio de um gravador digital e a segunda, com o envio e recebimento de um formulário digital com as mesmas perguntas feitas ao primeiro grupo de entrevistados. Cada parte foi adaptada ao perfil e às condições dos participantes, garantindo a coleta de dados de forma eficiente e abrangente.

Na primeira parte, foram realizadas entrevistas presenciais com pessoas idosas, utilizando um gravador digital para registrar as respostas. As perguntas, de caráter subjetivo e intimista, exploraram temas relacionados à leitura e à formação leitora. O contato presencial permitiu um diálogo mais profundo e afetuoso, resultando em transcrições de textos mais longos e detalhados. As perguntas abordaram: a) A origem do gosto pela leitura e as memórias associadas a essa experiência; b) A identificação com o papel de educador(a) de leitores e o impacto da atuação docente

na formação leitora dos estudantes; c) A concepção de leitura adotada na metodologia e a importância atribuída ao ato de ler e d) Os hábitos de leitura e preferências literárias.

Na segunda parte da etapa de campo, foi utilizado um formulário digital para os participantes dos dois outros grupos (Adultos e Jovens), que receberam esse formulário contendo as mesmas perguntas aplicadas às pessoas idosas. O formulário foi enviado por meios digitais, como e-mail ou aplicativos de mensagens, permitindo que os participantes respondessem em seus próprios horários. Essa abordagem foi necessária devido à dificuldade de coordenar agendas e à indisponibilidade de alguns participantes para encontros presenciais. As respostas, por serem escritas, tendem a ser mais concisas em comparação com as transcrições das entrevistas presenciais.

As entrevistas presenciais, pelo seu caráter dialogado e afetivo, geraram relatos mais extensos e ricos em detalhes, cuja transcrição encontra-se disponível no anexo deste trabalho, enquanto as respostas do formulário digital foram mais diretas e objetivas. A utilização do formulário digital mostrou-se uma alternativa satisfatória para superar as limitações de tempo e disponibilidade dos participantes, garantindo a participação dessas pessoas.

A combinação das técnicas de coleta de dados permitiu captar perspectivas diversas sobre o tema da pesquisa, enriquecendo a análise e garantindo a representatividade dos diferentes grupos envolvidos. A etapa de campo foi bem-sucedida em adaptar-se às necessidades dos participantes, mantendo a consistência das perguntas e a qualidade dos dados coletados.

A proposta que ora se apresenta nesta pesquisa quer ouvir a voz de quem traz a responsabilidade nas mãos. Um chamado à reflexão sobre como nasce o leitor do Recôncavo e se o hábito de ler advém da necessidade, do prazer ou do exemplo. Em qual rincão da consciência se abriga a nascente do desejo pelas palavras? E se essa vontade de ler pode ser ensinada? Se sim, como se faz?

4.2.3.1 Colaboradores da pesquisa

A seleção dos participantes foi intencional, visando captar perspectivas diversificadas e representativas de diferentes gerações de pessoas responsáveis pela formação leitora de outrem. Para fins de organização e análise, os participantes foram

categorizados em três grupos, conforme a natureza de suas relações com a formação da pesquisadora e influências mútuas.

O primeiro grupo formado por três professoras aposentadas (dentre elas uma tia paterna), uma empregada doméstica aposentada (e vizinha da família da pesquisadora por muitos anos) e um cantor e compositor (que também já foi professor da pesquisadora na educação básica). Todos entre 71 e 84 anos de idade.

O segundo grupo é composto por duas professoras de língua portuguesa vinculadas à rede estadual de educação da Bahia e à rede municipal de Santo Amaro e um professor de educação física também da rede estadual e da rede privada, com idade entre 46 e 50 anos, todos em atividade. São ou foram colegas de trabalho, escola ou universidade da pesquisadora e têm com ela uma relação de amizade desde a infância ou adolescência.

Por fim, o terceiro grupo, de profissionais com idades entre 29 e 42 anos, é composto por duas professoras (uma delas irmã da pesquisadora), uma de língua portuguesa e outra de biologia e um professor de língua portuguesa. Todos foram alunos da pesquisadora.

Considerando-se que o Recôncavo baiano é um espaço geográfico e culturalmente significativo, com uma rica tradição oral, musical e literária, credita-se aqui que ao integrar perspectivas geracionais, afetivas e profissionais, o presente estudo promove uma visão holística e humanizada da leitura como prática transformadora e essencial para o desenvolvimento individual e coletivo.

4.3 ANÁLISES

A análise dos dados coletados na pesquisa foi inspirada na teoria bakhtiniana do discurso, que enfatiza a natureza dialógica da linguagem e a interação entre os sujeitos no processo de construção de sentidos. Segundo Bakhtin, o discurso é sempre um ato social, marcado pelo contexto histórico, cultural e social em que é produzido. Além disso, a análise bakhtiniana valoriza a polifonia, ou seja, a multiplicidade de vozes presentes em um discurso, e a intertextualidade, que é a relação entre diferentes textos e discursos. Com base nessa teoria, os dados foram organizados em quatro categorias de análise: memória, identidade docente, concepção de leitura e hábitos de leitura.

A memória foi analisada como um processo discursivo que articula passado e presente, construindo sentidos sobre as práticas de leitura. Na perspectiva bakhtiniana, a memória não é apenas individual, mas também social e cultural, pois é construída em diálogo com outros discursos e contextos. O objetivo foi identificar como os sujeitos reconstroem suas experiências de leitura a partir de suas memórias, destacando os eventos, pessoas e contextos que marcaram sua formação leitora. Para isso, foram observados os marcos temporais (quando e como a leitura se tornou significativa), os atores sociais (quem influenciou essas práticas) e os contextos culturais (escola, família, comunidade) que permeiam as narrativas dos sujeitos.

A identidade docente foi analisada como um discurso em construção, marcado pela interação entre a experiência pessoal e as demandas sociais e institucionais da profissão. Para Bakhtin, a identidade é um processo dialógico, em constante negociação com o outro. O objetivo foi compreender como os sujeitos se percebem como educadores e como suas práticas de leitura influenciam sua atuação docente. Para isso, foram destacados os discursos sobre o papel do professor (como mediador de leitura, formador de leitores, etc.), as estratégias pedagógicas relatadas e as tensões entre as expectativas institucionais e as práticas individuais.

A concepção de leitura foi analisada como um discurso que reflete valores, crenças e práticas sociais. Para Bakhtin, a linguagem é um espaço de disputa de sentidos, e a leitura pode ser entendida como um ato de interpretação e diálogo com o texto e com o contexto. O objetivo era explorar como os sujeitos definem a leitura e qual importância atribuem a ela em suas vidas pessoais e profissionais. Para tal, foram observados os conceitos de leitura apresentados (leitura como prazer, como obrigação, como ferramenta de transformação, etc.), os objetivos da leitura (formação crítica, entretenimento, capacitação profissional) e as relações entre leitura e contexto social.

Por fim, os hábitos de leitura foram analisados como práticas discursivas que revelam a relação dos sujeitos com os textos e com o ato de ler. Para Bakhtin, os hábitos são construídos em diálogo com as normas e valores de uma comunidade. O objetivo foi investigar como os hábitos de leitura dos sujeitos foram formados e como se manifestam em seu cotidiano. Para isso, foram destacados os contextos de leitura (em casa, na escola, no trabalho) e as influências sociais (família, amigos, professores) que moldaram esses hábitos.

A metodologia de análise seguiu quatro etapas principais. Primeiro, as entrevistas e respostas dos formulários foram transcritas e organizadas conforme as quatro categorias de análise. Em seguida, foi realizada uma análise dialógica, observando a interação entre os discursos dos sujeitos e os contextos históricos, sociais e culturais em que estão inseridos. Depois, foi destacada a interpretação polifônica, mostrando a multiplicidade de vozes presentes nas narrativas e como os sujeitos negociam sentidos e constroem suas identidades a partir de suas experiências de leitura. Por fim, foi feita uma síntese e conclusões, destacando como as categorias se relacionam e quais insights elas oferecem sobre a formação leitora no Recôncavo Baiano.

Ao organizar os dados em quatro categorias (memória, identidade docente, concepção de leitura e hábitos de leitura), a pesquisa explorou como os sujeitos constroem sentidos sobre a leitura em diálogo com suas trajetórias pessoais, profissionais e culturais.

5 VOU APRENDER A LER PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS

Sobre a presença e a escolha dos sujeitos desta pesquisa, buscou-se o acesso a profissionais da educação de diferentes gerações e com atuação em Santo Amaro e/ou em cidades vizinhas e cujo exercício profissional tenha atravessado a formação e/ou atuação da pesquisadora. Essa é uma abordagem que reflete o processo civilizatório e cultural descrito por Muniz Sodré em "*Reinventando a educação*", num intento de ilustrar como a leitura pode ser uma prática que se constrói e se transforma ao longo da vida, em diferentes contextos de pertencimento.

Há [...] uma diferença entre grupos de pertencimento "primários" ou "naturais" e grupos de pertencimento "secundários" ou "instituídos". A família (mas também o clã e a etnia) é essencialmente grupo primário, responsável pela matriz da individuação. Em contrapartida, os grupos secundários são formações onde indivíduos já constituídos se tornam cidadão, isto é, sujeitos de comunidades políticas, sejam estas em escala local ou global. É necessário, portanto, que a individuação já esteja dada para continuar na forma da socialização ou interiorização de normas e valores coletivos. O processo civilizatório e cultural já está presente no grupo primário, mas se aperfeiçoa educacionalmente no quadro dessa secundaridade. (Sodré, 2012, p. 17)

Muniz Sodré afirma que o processo civilizatório e cultural começa nos grupos primários, mas se aperfeiçoa nos grupos secundários. Na pesquisa, isso se reflete na forma como a leitura e a formação leitora são abordadas. O primeiro grupo, composto por pessoas que influenciaram a pesquisadora em sua infância e juventude, representa a base cultural e afetiva da leitura. Já o segundo e terceiro grupos, compostos por colegas contemporâneos e ex-estudantes respectivamente, representam o aperfeiçoamento desse processo por meio da educação e da profissionalização. Essa divisão permite explorar como a leitura é transmitida, apropriada e transformada ao longo da trajetória da pesquisadora e dos sujeitos envolvidos.

No início do segundo capítulo de "*Memórias da Plantação*" ; Grada Kilomba (2019, p.47-49) discute a questão levantada pela teórica pós-colonial Gayatri Spivak (2010) em seu famoso ensaio "Pode o subalterno falar?" numa abordagem sobre mulheres e grupos marginalizados pelo colonialismo e patriarcado que não podem, de fato, falar de maneira a serem ouvidas ou compreendidas pelos que estão no poder, que mesmo que tentem, suas vozes são frequentemente silenciadas ou deturpadas

pelas estruturas opressivas que dominam a sociedade. Kilomba explica o uso que Spivak faz do exemplo das viúvas indianas, forçadas a se imolarem na pira funerária dos maridos, como um símbolo da subalternidade, de confinamento ao silêncio e à marginalidade. Esse exemplo está sendo trazido ao seio desta pesquisa para iluminar a figura da professora brasileira, tantas vezes subalternizada por políticas públicas de educação criadas à revelia de suas necessidades, violentada por ações políticas (às vezes até pela força policial) contrárias a direitos e tendo sua prática profissional inviabilizada por programas e adoção de materiais didáticos contratados por estados e municípios sem nenhuma consulta à diretriz filosófica da categoria que ocupa o “chão da escola”.

Assim como para Kilomba, a ausência da voz da colonizada no centro do discurso é uma marca simbólica da dificuldade de se articular a partir de uma posição de subalternidade e de encontrar um espaço para essa voz ser ouvida no sistema colonial, este estudo busca se orientar por uma perspectiva freireana de educação como diálogo e libertação, se alinhando com a visão bakhtiniana de que a verdadeira educação deve ser um espaço de troca e construção coletiva de conhecimento, onde o diálogo é indispensável ao desenvolvimento crítico do indivíduo. Por essa razão, esta pesquisa se abre a ouvir a experiência de educadoras e educadores por cujas salas de aula já passaram muitas gerações de jovens (vários já nem tão jovens) e um tanto de outros e novos educadores através do tempo. Os sujeitos desta pesquisa têm nomes, rostos e contam suas próprias histórias porque são as histórias de como se pode aprender a gostar de ler em um Recôncavo diverso que precisa deixar a subalternidade para ser luz sobre uma inquietação que vários educadores e educadoras têm: *como fazer as e os estudantes gostarem de ler?*

Perguntados sobre quem ou o que os fez gostar de ler e se essa pessoa (ou grupo de pessoas) fez algo que marcou suas lembranças de modo particular, originando o relacionamento de cada participante com a leitura, observou-se que vários deles mencionaram seus pais como os principais influenciadores para o gosto pela leitura. Exemplos incluem pais que liam jornais, compravam revistas em quadrinhos e livros, e incentivavam a leitura desde cedo. Além dos pais, professores também desempenharam um papel significativo na formação do hábito de leitura dos participantes. Alguns mencionaram professores específicos que os ensinaram a ler e escrever, enquanto outros destacaram a influência de diretores e professores que contavam histórias na escola. Além dos pais, outros familiares como irmã, tios e tias

também foram mencionados como influenciadores importantes. Esses familiares frequentemente liam para os participantes ou os incentivavam a ler, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura. A exposição a livros e revistas desde a infância foi um fator importante mencionado por quase todos eles. Livros de literatura infantil, enciclopédias e revistas foram mencionados como fontes de inspiração e interesse pela leitura. Experiências escolares, como a participação em apresentações de poesia e a observação de aulas conduzidas por professores inspiradores, também foram citadas como influências significativas. Essas vivências ajudaram a despertar o interesse pela leitura e a desenvolver o hábito de ler.

5.1 O PRIMEIRO GRUPO

Conforme exposto na metodologia deste trabalho, o primeiro grupo de sujeitos participantes da etapa de campo desta pesquisa, têm idades entre 71 e 85 anos. São pessoas com uma disponibilidade para falar sobre suas experiências como quem frui o momento de um bom bate-papo. E assim mesmo, com direito a bolo, café e muitas histórias, as entrevistas aconteceram. Por vezes o esforço de exercitar a memória os levava a discorrer sobre outras questões que não necessariamente estavam na pauta da pesquisa, porém tudo foi registrado com um gravador digital e a localização objetiva das respostas demandou um pouco mais de tempo e exercício de análise do que as respostas ao formulário enviadas pelo segundo e pelo terceiro grupo. No entanto, a riqueza das lembranças e ensinamentos registrados nas transcrições, merecem ser contempladas e, por essa razão, encontram-se anexadas ao texto final desta dissertação como um convite à leitura e à fruição.

5.1.1 D.V.B.S. – A escritora gentil

A professora D.V.B.S. é aposentada da rede estadual da Bahia, escritora e tia paterna da pesquisadora. Ela representa e sempre representou entre os irmãos, irmãs, filho, filhas, sobrinhos e sobrinhas uma posição de autoridade e de afeto na família. Foi professora do pai e de alguns dos tios da autora e todos da família a têm como uma grande referência. Publicou seus primeiros livros há poucos anos, tendo feito seus lançamentos em Salvador, Santo Amaro e outras cidades da Bahia em eventos literários e participado da Bienal do Livro de São Paulo.

Em seu relato, ela evidencia práticas comuns entre as famílias agrícolas na Bahia ainda na primeira metade do século XX, como a autossuficiência em alimentos (cultivo e caça) e as relações comunitárias (a feira como espaço de troca e interação). Esse cenário reflete uma organização social em que o saber está intimamente ligado ao cotidiano e às práticas locais, na configuração de uma "formação discursiva" onde o saber é construído e reproduzido nas práticas agrícolas e comunitárias.

Meus avós eram agricultores, não eram agricultores ricos, eles eram agricultores normais como os de hoje são, em Conceição de Jacuípe, Recôncavo da Bahia¹. Eles tinham uma casa, um pequeno sítio e viviam da agricultura principalmente, eles plantavam, colhiam e assim viviam. Meu avô caçava, pescava e nos dias de terça-feira ele ia para a feira que tinha no município e fazia aquela feira imensa de carne porque frutas e verduras ele tirava do sítio. Nas férias, geralmente minha mãe mais meu pai deixavam que eu fosse para lá ficar com meus avós.

D.V.B.S. menciona o papel do pai, que alfabetizou os filhos aos 4 anos, e da tia Catarina, que a incentivou com livros pequenos e prometeu emprestar outros quando ela aprendesse a ler. Sua memória revela a influência de vozes significativas em sua formação leitora que ainda ecoam e constituem um repertório discursivo que moldou sua relação com a leitura. A menção à literatura de cordel, gênero popular e oral, reforça a visão de que o discurso é sempre carregado de contextos e referências sociais e culturais. O cordel, como forma de expressão coletiva, reflete a dialogia entre a tradição oral e a escrita, indicando que a leitura pode ser um ato socialmente mediado.

Meu pai ensinava a gente com 4 anos. Meu pai alfabetizou todos os filhos dele com 4 anos. Eu nasci em (19)39, então isso foi em (19)43. Isso é uma memória de 1943. Há 81 anos atrás.
[...] acho que tia Catarina me incentivou porque ela tinha uns livrinhos pequenininhos e dizia: 'Quando aprender a ler direito mesmo eu vou te emprestar, viu?'
[...] E o dia dos livrinhos chegou e como eu os li! Tinha um como aqueles... como era... era sobre... 'Cuíca de Santo Amaro' – Cordel! Literatura de cordel!

A prática pedagógica de D.V.B.S. costumava refletir uma abordagem dialógica - o texto era um ponto de partida para a interação entre professora e alunos – e ao mencionar que costumava *“desenvolver parágrafos”* e propor atividades que exigiam a continuidade da leitura e da escrita, ela criava um espaço de conversa entre os alunos e os textos. A ideia de *“induzir”* os alunos a ler, ainda que por meio de notas,

pode ser interpretada como uma estratégia para inserir os estudantes no universo discursivo da leitura, mesmo que inicialmente de forma instrumental. O discurso é sempre orientado para o outro, e, nesse caso, a professora buscava engajar os alunos em um processo de construção de sentidos, mesmo reconhecendo não dominar teorias.

Escolhia os livros, escolhia os capítulos, formava as perguntas e eles procuravam, como um ovo da Páscoa escondido e era para nota, né? Aí 'forçava' eles a ler. Se não fosse para nota, eles não se interessavam.
[...] Fazer perguntas sobre os livros, forçando, induzindo a turma a pegar os livros pra ver as perguntas onde estavam, para que eles achassem as respostas.

Ela fala sobre desenvolver textos com os alunos, facilitar a leitura, trazer livros e incentivar a curiosidade. E analisa como essa prática fortaleceu seu vocabulário e o entusiasmo dos alunos.

Aquilo me engrandeceu muito, isso fortaleceu meu vocabulário. Quando eu saía no final do ano e entregava a série, eles já estavam tão entusiasmados, que qualquer tema que você desse, dentro do programa, eles desenvolviam.
[...] A gente tinha que facilitar a leitura. A gente tinha que trazer livros, incentivando: 'Vamos ver!'

Essa concepção de leitura de D.V.B.S. enxerga o ato de ler como um processo de interação e construção de sentidos. Ao desenvolver textos com os alunos e facilitar o acesso aos livros, ela promovia um diálogo entre os estudantes e os textos, ampliando seus repertórios e vocabulários. A leitura, nesse sentido, não é apenas decodificação, mas uma prática social que envolve a troca de ideias e a construção de conhecimentos. A ênfase no "*engrandecimento*" e no "*entusiasmo*" dos alunos deixa transparecer uma visão da leitura como uma experiência transformadora, que amplia horizontes e fortalece a autonomia dos leitores.

D.V.B.S. menciona seu interesse pela literatura de cordel, como *Cuíca de Santo Amaro* (José Gomes, que foi um grande cordelista baiano. Se trajava de modo irreverente, com um fraque surrado, óculos escuros e flor na lapela e viveu de 19 de março de 1907 - 23 de janeiro de 1964.), e pela leitura obrigatória na escola. Ela também cita a influência da professora Judith Santos Pereira, que estimulava os alunos a ler e compartilhava suas experiências literárias.

A professora Judith Santos Pereira foi minha professora de quarta e quinta série. Era uma excelente professora e ela estimulava os alunos dela a ler. Porque ela contava sobre os livros que ela já tinha lido na época, aí a gente ia procurar na fonte, tomava emprestado na mão dos professores, era legal.

Ao compartilhar suas experiências, a professora Judith gerando engajamento na leitura pelos idos dos anos 1950. Para D.V.B.S., ela atuou como uma voz mediadora, incentivando os alunos a buscar livros e a se engajar na leitura. A menção à literatura de cordel, como gênero popular, também reflete a importância do contexto cultural na construção do gosto dela pela leitura.

5.1.2 A.S. – A contadora de histórias musicadas

A professora A.S. também é escritora e “enfeitiçou” várias gerações de pequenos e grandes leitores porque sempre entendeu a leitura como uma revolução íntima em cada um. Sua trajetória como leitora e educadora é marcada por interações significativas, que moldaram sua concepção de leitura como uma prática social, afetiva e crítica. Dando muita ênfase à importância da interpretação, da mediação e do engajamento, ela demonstra uma visão dialógica da leitura, em que o texto é um espaço de encontro e construção de sentidos compartilhados. Sua prática pedagógica reflete essa perspectiva, ao buscar formas lúdicas e artísticas de envolver os alunos no mundo da leitura.

Ela atribui seu interesse pela leitura a interações significativas com familiares e figuras da comunidade da Santo Amaro. Menciona seus pais, que liam o jornal à tarde, e como ela buscava participar dessa atividade, demonstrando um desejo de se inserir no mundo dos adultos por meio da leitura. Esse momento é marcado por uma relação dialógica, em que a leitura não é apenas um ato individual, mas uma prática social que envolve afeto, atenção e pertencimento.

Antes de ler, eram meus pais que me falavam – eu não me lembro de meu interesse, minha vontade de ler – que eu perturbava todo mundo, que não deixava, eles tinham o hábito de ler o jornal à tarde porque meus pais trabalhavam o dia todo, todos dois eram funcionários públicos e aí quando chegavam do trabalho eles tinham o hábito de ler o jornal à tarde eu não dava vez, eu ficava interessada querendo, eu queria participar, eu queria talvez a atenção deles e também é já um despertar mesmo.

Além disso, ela destaca a influência de dona Zezé, que lhe deu um livro sobre a vida do Duque de Caxias,

E dona Zezé, que era mãe de Moacir Paranhos, eu lembro que ela me deu um livro de Moacir que já estava um rapazinho, bem mais crescido e eu tinha uns seis anos, tanto eu lia que ela me entregou esse livro – eu não esqueço – que era A vida de duque de Caxias - Luiz Alves de Lima e Silva.

e de seu tio padre Antenor, que a incentivou e acreditou nela:

O meu grande mestre foi o meu tio padre Antenor. Ele foi responsável por tudo que eu fiz porque ele me apoiava, porque ele me incentivava porque ele acreditava em mim, então muita coisa eu fiz também para agradar a ele.

Essas figuras representam vozes sociais que moldaram sua identidade leitora. O discurso de A.S. evoca a polifonia, na medida em que suas memórias são permeadas pelas vozes e ações dessas pessoas, que continuaram ecoando em sua prática como educadora.

A.S. enfatiza a importância de uma abordagem artesanal no ensino da leitura, criticando a cultura atual de facilitação excessiva e falta de profundidade. Para ela, a leitura deve ser trabalhada de forma cuidadosa, permitindo que os estudantes interpretem e construam sentidos. Essa perspectiva está alinhada com a ideia bakhtiniana de que a linguagem é um processo de interação e negociação de significados, em que o leitor não é passivo, mas ativo na construção do sentido:

De uma maneira leve, muito leve, a gente reconstruía uma história, por exemplo, aproveitava muita coisa do cotidiano eu trabalhava muito com poesia, eu trabalhava fazendo grupos de coro falado, com a entonação para que soubessem como era a pontuação, então eu fazia de um jeito que lúdico, eu trabalhei muito lúdico e acho que trabalhar mesmo por prazer, não tem assim uma fórmula, sabe?

Ela também menciona estratégias lúdicas, como dramatizações e trabalhos com poesia, que estimulam a imaginação e a participação dos alunos. Essas práticas evidenciam uma concepção dialógica da educação, em que o conhecimento é construído coletivamente, por meio de trocas e experiências compartilhadas. A dramatização, por exemplo, permite que os alunos assumam diferentes vozes e perspectivas, ampliando sua compreensão do mundo.

Numa crítica à cultura contemporânea de facilitação excessiva, em que tudo é entregue de forma pronta e superficial, ela afirma que a leitura exige um processo de interpretação e engajamento, que vai além da decodificação de palavras, entendendo que a linguagem é um fenômeno social e histórico, carregado de significados que só podem ser compreendidos em contexto.

Ela também relaciona a falta de interesse pela leitura com problemas sociais mais amplos, como o desemprego e a falta de habilidades críticas:

Eu acho que essa falta de interesse é porque tudo agora é muito fácil. Só que eles não conseguem muita coisa. Depois você vê: Poxa, tô sem emprego, eu não consigo trabalhar! Vai ver por que é! Então eu repito: para mim isso aí vem de um tempo, vamos dizer, de uns trinta anos para cá a situação piorou. Eu acho que quanto mais se facilitou, piorou a qualidade do ensino.

Essa análise reflete uma consciência dialógica sobre a leitura como uma prática que não está isolada, mas inserida em um contexto socioeconômico e cultural.

As memórias de A.S. sobre seus hábitos de leitura são marcadas por afetos e relações pessoais, revelando seu entendimento como uma prática social e afetiva, em que os textos ganham significado a partir das relações e contextos em que são inseridos.

Ela menciona Fernando Sabino, destacando a importância da aproximação com as pessoas por meio da leitura. Essa ideia reforça a noção de que a linguagem é um espaço de encontro e diálogo, em que os textos servem como pontes entre indivíduos e culturas.

5.1.3 M.M.S. – A professora dos sonhos

Provavelmente até aqueles que não foram alunos dela na cidade a chamam de *tia*. Entende-se aqui que a pedagogia freireana desaconselha esse tratamento proximal e quase familiar que costumava ser dado às professoras nas escolas até as décadas de 1980 e início dos anos 1990 no Brasil. Mas seria humanamente impossível desconstruir os laços de afetividade alicerçados pelas relações de afeto que se desenrolam em torno da professora M.M.S. O jeito pausado e afetuoso de falar, o modo como seus olhos quase completamente se fecham quando ela sorri inclinando a cabeça toda alva e o abraço que ela sempre tem para dar são marcas indeléveis de

sua personalidade amorosamente cativante e inconfundível. Um tipo de autoridade inquestionável, indiscutível e que a gente ama obedecer.

M.M.S. atribui seu interesse pela leitura a interações significativas com pessoas que marcaram sua trajetória. Ela menciona Dona Pupu, sua primeira professora, que a ensinou a ler e escrever, e Nicinha dos Santos, uma figura inspiradora que a incentivou a estudar e a fazer a admissão:

Eu deveria estar com oito a nove anos, mais ou menos, naquela época quem me ensinou a ler a escrever era uma professora leiga chamada Pupu, Maria da Purificação. Dona Pupu. Ela que me ensinou a ler a escrever ali no Sinimbu, não era como é hoje, tinha uma casinha ali logo na entrada e ela ensinava pela prefeitura, foi aí eu aprendi o bê-a-bá.

[...]

Eu tenho uma (pessoa inspiradora), ela já é morta, chamada Nicinha, morava aqui nessa rua aqui, ela era irmã de Aída você conhece Aída, né? Pois bem, ela era uma das, Nicinha dos Santos, ela era mais chegada e quem mais solicitava. É tanto que foi ela, foi através dela que eu fiz a admissão, porque todas estudavam, menos eu.

Essas pessoas representam vozes sociais que ecoam em seu discurso, mostrando como a leitura foi introduzida em sua vida por meio de relações afetivas e de apoio. Além disso, ela destaca o papel de suas amigas, que, embora mais adiantadas nos estudos, a motivaram a buscar conhecimento para acompanhá-las. A leitura, para M.M.S., não é um ato isolado, mas uma prática social que se desenvolve em comunidade:

Olha, não foi professor (que me fez querer ler), sabe o que era? Porque eu tinha amigas que sempre foram, no colégio, mais adiantadas do que eu, não em idade, eu sempre mais velha, mas elas... eu não estudava, olha, mas o trabalho que elas traziam, que elas iam fazer em casa, faziam tudo aqui e tinha meu dedo, eu sentia necessidade de ler mais um pouco para poder entender.

M.M.S. descreve sua prática docente como uma mediação ativa no processo de formação leitora dos estudantes. Ela menciona estratégias como a leitura coletiva, a dramatização e a discussão de textos, que estimulam a participação e a interpretação dos alunos. Essas práticas estão alinhadas com a concepção de que a linguagem é um processo de interação e negociação de significados, em que o leitor não é passivo, mas ativo na construção do sentido.

Ela também enfatiza a importância de contextualizar a leitura, como no caso da matemática, em que os alunos precisam interpretar problemas e transformá-los em

operações matemáticas. Essa abordagem reflete uma visão dialógica da educação, em que a leitura é entendida como uma ferramenta para compreender e interagir com o mundo.

Antigamente a gente lia, até mesmo uma revista em quadrinhos, e ia discutir quela aquela ação daquele indivíduo, “papapá”, discutir, dramatizar, eu conversava dramatizando, “forçadamente” fazia ler porque na minha sala a leitura era todos os dias e era coletiva. [...] Na matemática, a criança desde a primeira série tinha que desenvolver a mente para aprender a saber o problema. Ele lia o problema, ele ia raciocinar! Transformar problema em operação matemática é interpretar um texto e traduzir em números.

Além disso, M.M.S. critica a falta de incentivo à leitura em casa, destacando que a escola é a continuação da casa. Essa ideia reforça a noção de que o discurso é sempre influenciado por múltiplos contextos sociais, incluindo a família e a comunidade:

Tá faltando isso, tá faltando incentivo em casa também, porque a escola é a continuação da casa. Se os pais não ajudam a escola só também não pode e hoje em dia o profissional ele tem que se desdobrar e trabalhar em vários colégios para poder sobreviver.

M.M.S. critica a cultura atual de imediatismo e falta de profundidade, enfatizando a importância de ler para interpretar e se expressar melhor. Para ela, a leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo que as pessoas se comuniquem de forma mais clara e eficiente. Essa visão está em sintonia com a ideia bakhtiniana de que a linguagem é um fenômeno social e histórico, carregado de significados que só podem ser compreendidos em contexto, abordando a necessidade de mostrar a importância da leitura para os estudantes, incentivando-os a perceber como ela pode impactar suas vidas.

As memórias de M.M.S. sobre seus hábitos de leitura são marcadas por afetos e relações pessoais. Ela menciona a leitura de revistas em quadrinhos e a discussão coletiva sobre as histórias, mostrando como a leitura era uma prática social e lúdica em sua vida. Experiências em que os textos ganham significado a partir das interações e contextos em que são inseridos.

“Ói, minha filha, a única coisa que vocês podem fazer é o seguinte: em primeiro lugar, seguir seu coração. Tem muitos métodos: tem esse, tem esse tem aquele, mas você vai seguir o seu”.

Além disso, ela reflete sobre sua própria trajetória como leitora, destacando a importância de seguir o coração e buscar métodos que funcionem para cada indivíduo, proporcionando um espaço de encontro e diálogo, em que os textos servem como pontes entre indivíduos e culturas.

5.1.4 R.M. – O mago da música e da matemática

R.M. é cantor e compositor nacionalmente conhecido e respeitado principalmente pelo seu legado no reconhecimento e na preservação do samba-chula e do samba-de-roda do Recôncavo baiano. Foi professor de matemática até o início dos anos de 1990 em Santo Amaro que é a fonte primeira de sua paixão e onde estão encrustadas suas mais profundas raízes.

Ele atribui seu interesse pela leitura e educação a figuras significativas em sua vida, como sua irmã Noélia, sua mãe de criação, e Derval Pessoa, seu professor de matemática. Essas pessoas representam vozes que ecoam em seu discurso, mostrando como a leitura e o aprendizado foram introduzidos em sua vida por meio de relações afetivas e de apoio.

R.M. menciona que mãe Noélia não o fazia ler diretamente, mas tinha uma maneira de o "obrigar", o que sugere uma mediação indireta no processo de aprendizagem. Já Derval Pessoa, com seu ensino de matemática, mostrou-lhe que o conhecimento pode ser acessível e prazeroso, mesmo para quem não pode pagar:

Eu fui criado por uma irmã, que, por acaso, era professora. Então, a primeira vez que eu me debati com a educação formal, foi com a mãe Noélia, que era madrinha de César e minha mãe de criação, porque meu pai tinha dado. Minha mãe não tinha mais condições de segurar filho, já era velha quando me teve, e meu pai mais velho ainda, que era mais velho que minha mãe. [...] Noélia não me fazia ler não. Mas ela tinha uma maneira de obrigar. [...] Tem o Derval Pessoa que me ensinou a gostar de matemática. Foi professor de matemática, dava curso onde era a liga de futebol na praça do Rosário. Ele dava aula ali. Mas só de matemática, e quem podia pagar, pagava. Quem não podia, também se levava a aula.

Como professor, R.M. adotava uma metodologia que valorizava o diálogo e a superação do medo do erro. Ele fala da influência de Jorge Portugal (poeta, parceiro, amigo de toda vida e referência educacional), que defendia que o erro não existe, mas é uma invenção da razão para justificar o acerto – uma visão da linguagem e do

conhecimento são processos de interação e negociação de significados, em que o erro faz parte da construção do saber.

Ele também conta que nunca fazia chamada ou assinava cadernetas, priorizando o engajamento dos alunos em vez da burocracia. Essa prática reflete uma visão dialógica da educação, em que o foco está na relação professor-aluno e no processo de aprendizagem, não em formalidades. Além disso, ele menciona que dava aulas na praça, mostrando como a educação pode ser democrática e acessível, rompendo com os limites da sala de aula tradicional.

Eu, como professor, eu trabalhava muito com o que Portugal falava. A proposta de Portugal era você não ter medo do erro, porque o erro não existe, o erro é uma invenção da razão para justificar o seu acerto. Então, eu passava a tratar os alunos como eu aluno mais velho.

[...]Eu nunca fazia chamada. O João ficava doido. Porque eu não fazia chamada e tinha que assinar a caderneta, eu nunca assinei a caderneta. Servia apenas para me bater na sala e me abanar quando estava muito calor."

[...]Eu virei um grande professor. Eu não sabia que era grande professor. Todos os meus alunos aprendiam bem. E quando eu dava aula na praça, para concursos, a maioria passou. Eu dava de Matemática e Portugal dava de Português. Muita gente passou.

Ele critica a elitização da educação, afirmando que ela é uma "coisa para elite" e que o Estado, como nação, "acabou". Essa crítica reflete uma consciência sobre as desigualdades sociais e como elas impactam o acesso ao conhecimento. Para ele, a leitura e a educação deveriam ser direitos universais, não privilégios de poucos.

Ele menciona que, ao estudar violão, aprendeu mais copiando o que estava perto de si do que seguindo métodos formais. Essa experiência evidencia a natureza dialógica da aprendizagem, em que o conhecimento é construído a partir de interações e contextos específicos.

Além disso, ele critica a falta de dignidade do professor na atualidade, afirmando que muitos vivem de "sedução" e não de conhecimento. Essa crítica reflete uma preocupação com a desvalorização da educação e do papel do educador, que deveria ser central na formação de leitores e cidadãos.

Quando eu estudei violão, eu aprendi muito mais. Eu estudei violão para tocar igual a Dilermando Reis, esse pessoal aí, Turíbio Santos, sei lá quem. Garoto. No meu lado, na minha região, na minha cidade, depois que eu percebi eles, virei outro músico, copiando aquilo que estava perto de mim, enquanto eu tomava aula para aprender aquilo que não era meu, que não tinha nada a ver comigo.

[...] Hoje, a minha dignidade é lei, é Estado. Não tem. Você não tem como exigir hoje no professor. Se você não tem professor, o professor vive de sedução. O cara vai para a sala de aula e não aprendeu o assunto não. Vai porque gosta daquela pessoa.

Sua trajetória como leitor, educador e artista é marcada pelas relações que moldaram sua concepção de mundo afetiva e criticamente. Quando enfatiza a importância da superação do medo do erro, da democratização do conhecimento e da valorização do professor, Mendes demonstra uma visão da educação, onde o texto e o saber são espaços de encontro e transformação, buscando formas acessíveis e engajadas de compartilhar conhecimento e inspirar outras pessoas.

5.1.5 M.S. – A grande sábia

Dona M.S. é a única participante da pesquisa que oferece um prisma completamente exterior ao contexto escolar da leitura por ser a única que não é professora. E justamente por isso sua voz constitui uma das maiores e mais ricas contribuições a este trabalho: a perspectiva não formal da leitura sobre as categorias de análise aqui propostas. Uma mulher simples que sonhou ser professora e que criou e educou 16 filhos como lavadeira e empregada doméstica, com a dignidade de quem reconhece na educação a principal ferramenta de transformação social, valorizando saberes tradicionais e ancestrais.

Ela relata que aprendeu a ler em casa, com o livro *“Minha terra”* e a *“Cartilha do povo”*, sem frequentar a escola formal, sendo ajudada pelas filhas para pronunciar palavras que não conhecia, construindo seu conhecimento na interação com a família, mesmo fora do sistema escolar formal.

Estudei serie não menina, estudei o primeiro livro, *“Minha terra”* com as professoras três Marias. Não fui em escola pública nenhuma. Agora, eu estudei assim, em casa, o primeiro livro *“Minha terra”* mas não fui pra escola, só estudei livro *“Minha terra”* e a *“Cartilha do povo”*.

[...] Tem muitas coisas e muitos nomes que eu não sei pronunciar e eu pergunto às meninas, não fui pra escola não."

[...] Eu sempre gostava quando eu via um livro assim ai eu perguntava as meninas: venha cá, como é que pronuncia esse nome? Aí elas me diziam mas eu nunca fui a escola.

Essa narrativa evidencia uma perspectiva de descolonização do saber, pois Dona M.S. reconhece e valoriza formas de aprendizagem que não dependem

exclusivamente das instituições coloniais de ensino. Seu exemplo, como o de tantas outras mulheres do Recôncavo, demonstra que o conhecimento pode ser adquirido de maneira comunitária e afetiva, rompendo com a hierarquia tradicional entre professor e aluno.

Embora não se identifique como professora formal, Dona M.S. assume um papel de educadora comunitária por incentivar suas filhas e outras crianças a estudarem. Ela expressa uma preocupação profunda com a educação das novas gerações, e reflete sobre uma consciência crítica acerca da educação como ferramenta de emancipação: “eu acho, andava louca que minhas filhas aprendessem. Ave Maria, minha loucura, quando Gilmara se formou professora eu fiquei muito satisfeita”.

Sob a ótica de Bakhtin, a atuação de dona M.S. como mediadora do conhecimento é dialógica na medida em que ela estabelece uma relação de troca com as crianças, incentivando-as a valorizar o que ela mesma não pôde ter. Além disso, ao corrigir o filho que zombava dos colegas, ela demonstra que a educação também envolve valores éticos e comunitários, como o respeito e a humildade.

Dona M.S. desafia as estruturas coloniais dando à educação um valor de direito de todos, não apenas das elites. Sua prática educativa é libertadora, pois busca romper com o ciclo de exclusão e ignorância que afeta as comunidades marginalizadas.

“Ela está lhe ensinando o que eu não sei ensinar.” Essa fala reflete uma visão não hierárquica do saber, em que o conhecimento é valorizado independentemente de quem o transmite. Dona M.S. não precisa ser uma leitora formal para reconhecer o valor da leitura e da educação. Sua visão é ancestral e coletiva, pois ela entende que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado, desafiando a hierarquização colonial do saber.

Eu contava história de quando eu ia pra porta do mercado 6 horas com Mariquinha, o mercado tava até fechado. Ficava lá em pé com tabuleiro pra quando o mercado abrir lavar o lugar q ia ficar, botar o tabuleiro e ficava ali, ela ia pra rua comprar as verdura e eu ficava ali.

Essa narrativa sobre contar histórias também reflete uma tradição oral típica das culturas africanas e afro-brasileiras que valorizam a oralidade e a transmissão de saberes por meio de histórias e vivências comunitárias. Dona M.S. ressignifica o ato de ler, mostrando que ele não precisa estar restrito aos livros ou à escola formal. Ela

tem uma leitura do mundo crítica e engajada porque utiliza suas experiências para transmitir valores e conhecimentos aos seus filhos, netos e bisnetos e oferece aos que têm a oportunidade de conhecê-la, uma figura digna que valoriza o conhecimento como um bem coletivo e transformador.

5.2 O SEGUNDO GRUPO

Este grupo é formado por três educadores entre 47 e 51 anos de idade, com atuação nas redes estadual e municipal de ensino há mais de 20 anos. Eles oferecem uma visão sobre a leitura do ponto de vista dos que estão em salas de aula da educação básica, respondendo às mesmas questões feitas aos educadores e educadoras da seção anterior, porém através de um formulário eletrônico.

5.2.1 M.P. – O queridão da quadra

M.P. Padilha é professor de Educação Física, de sociologia e também tem formação superior em fotografia, tendo sido premiado nacionalmente como fotógrafo em pelo menos duas ocasiões. Desde muito jovem dedica-se ao ofício de ensinar e demonstra ter uma visão sobre a leitura como prática social e interacional:

Quem me influenciou a ler foi minha mãe, professora alfabetizadora. Sempre comprava revistas em quadrinhos, que inicialmente interpretava pelas ações das figuras dos personagens e posteriormente iniciei a leitura, isso me marcou muito e dessa forma me aproximei das leituras, até que me ofereceu um livro de poesias de Cecília Meireles, não me lembro o Título, mas me lembro que fiquei muito empolgado e acabei participando de uma espécie de apresentação onde li uma das poesias e ganhei um brinquedo de uma instituição.

Ele destaca a influência de sua mãe, professora alfabetizadora, como mediadora de seu contato inicial com a leitura e menciona que começou a interpretar as histórias em quadrinhos antes mesmo de ler as palavras, o que ilustra a noção de que a compreensão não é um ato isolado, mas ocorre na interação social e cultural. O episódio da leitura de Cecília Meireles, que o levou a participar de uma apresentação pública, reforça a ideia de que a leitura está situada dentro de um espaço dialógico, onde a voz do leitor se cruza com outras vozes e produz significados dentro de um determinado meio social.

Sobre sua prática docente como uma experiência que ultrapassa a transmissão de conteúdos disciplinares, ele relata a introdução de crônicas e letras de música como estratégias para motivar os alunos a ler. Estratégia que se coaduna com o conceito de polifonia, pois permite que diferentes discursos e gêneros textuais coexistam e interajam dentro do ambiente escolar, ampliando o horizonte interpretativo dos estudantes. Além disso, ao enfatizar que a leitura *“motiva os estudantes a irem além do que está escrito”*, M.P. reforça a ideia de que o significado não está fechado no texto, mas emerge da interação entre leitor, texto e contexto.

Na terceira resposta, ele defende uma visão da leitura que não se limita ao texto escrito, mas que funciona como uma *“ponte”* para a construção de significados a partir da história de vida do leitor. Esse posicionamento se alinha à perspectiva bakhtiniana de que a leitura é um ato responsivo, no qual o leitor não apenas recebe passivamente o discurso do outro, mas o ressignifica de acordo com suas próprias vivências e repertórios discursivos. Sua afirmação de que *“ler é te dar a liberdade de entender a partir de suas vivências e sem a necessidade da interpretação do outro”* pode ser relacionada à ideia de que cada ato de leitura é único e situado dentro de um contexto dialógico.

Por fim, a lista de preferências literárias de M.P. reflete uma diversidade de gêneros e estilos, indo da crônica ao estudo de mitologias. Essa diversidade indica um trânsito entre diferentes discursos e tradições culturais. A menção a autores como Luís Fernando Veríssimo e Rubem Braga (cronistas) ao lado de Ferreira Gullar (poeta) e Gabriel O Pensador (músico e letrista) mostra como diferentes formas de expressão interagem na formação de sua identidade leitora.

Suas respostas evidenciam que, para ele, a leitura é um fenômeno essencialmente dialógico. Ele a entende como um processo interativo, que se dá dentro de um contexto social e cultural, e não como um simples ato individual e solitário. Sua atuação como educador reforça a ideia de que – independentemente do componente curricular que se ensina – o estímulo à leitura deve promover o contato com múltiplos discursos e estimular a construção ativa de significados pelos estudantes.

5.2.2 R.N. – A intelectual viajante

R.N. é conhecida entre amigos, colegas professores e ex-alunos em Santo Amaro e São Francisco do Conde, como uma profissional da educação cuja trajetória de vida e acadêmica se entrelaça a esta pesquisa de forma afetiva e inspiracional devido a sua relação com os textos e sua atuação docente que são perpassadas por questões de representatividade, autonomia e transformação.

Ela descreve sua formação leitora a partir dos contos de fadas clássicos, apontando a ausência de personagens negros em suas referências infantis. Como bem afirma Bakhtin (2010, p. 89), *'todo discurso é ideológico: ele serve para representar o mundo a partir de uma posição social específica, mas também para ocultar outras possibilidades de representação'*. Sua experiência como leitora evidencia o quanto a literatura pode reforçar ou desafiar representações identitárias, operando como campo de tensão entre: forças centrípetas: que impõem a branquitude como norma narrativa (nos contos de fadas europeus hegemônicos); e forças centrífugas: que emergem quando leitores negros, como ela, questionam essa ausência e buscam outras narrativas (ex.: literatura afro-brasileira contemporânea).

O silêncio sobre personagens negros nesses textos não é acidental, mas estratégia discursiva que Bakhtin (2010, p. 92) associa ao *'monologismo autoritário'*, onde *'uma única voz pretende definir o real, excluindo a polifonia das vozes subalternas'*. Essa análise revela como a formação leitora no Brasil foi (e ainda é) atravessada por projetos coloniais de apagamento – mas também como educadores do Recôncavo, ao trazerem autores como Conceição Evaristo para a sala de aula, ativam forças centrífugas de resistência.

Contudo, ao reconhecer essa lacuna e questioná-la retrospectivamente, a educadora insere sua própria voz nesse discurso, estabelecendo um diálogo crítico com a literatura que consumiu. Sua trajetória também mostra a importância da interação dialógica com figuras familiares (mãe e pai), cujas práticas leitoras funcionaram como mediadoras do discurso, influenciando sua relação com os textos:

Às vezes, minha mãe me levava para escola onde lecionava e eu ficava observando a forma rígida, disciplinar e repleta de conteúdo, com que conduzia as aulas. Ela era minha inspiração. Com os trabalhos escolares que levava para casa, aprendi a gostar da carreira do magistério. Divertia-me ajudando a corrigir as atividades. As histórias contadas por minha mãe, tantas vezes repetidas, eram sagradas na hora de dormir, não me cansava de ouvir,

soavam como canção de ninar. A figura de meu pai é marcante em minha memória: um homem pardo, simples, mas “antenado” com o mundo; tinha fome de informação, por isso era assinante da revista *Veja*. Ele ensinou-me, através do próprio exemplo, a gostar da leitura; enquanto lia suas revistas na sala de casa, eu o acompanhava lendo meus livrinhos de histórias. Embora não existisse naquela época literatura infantil com representatividade negra, eu me transportava muitas vezes para o mundo encantado.

A resposta sobre o papel do educador revela um deslocamento da pedagogia tradicional baseada na memorização para um modelo mais reflexivo e crítico. Ela critica a prática escolar que enfatizava a repetição e restringia a liberdade interpretativa dos alunos, um exemplo claro de discurso monológico, no qual uma única voz domina e impõe sentidos.

R.N. defende uma pedagogia dialógica, em que os alunos não apenas absorvem conteúdos, mas interagem com os textos, atribuindo-lhes novos significados, compreendendo que o sentido de um enunciado nunca é estático já que depende da relação com outras vozes e do contexto em que é produzido e interpretado:

As recordações da infância me fazem reviver fatos memoráveis que marcaram minha vida e moldaram meu fazer pedagógico por muito tempo. Ao me lembrar das aulas de minha mãe, a autoridade com que ela e minhas professoras de Língua Portuguesa lecionavam - todas elas muito rigorosas e inflexíveis, não admitindo fuga dos padrões de ensino - reflito quanto fomos podadas/os, limitados/as, restringidos/as a aceitar e reproduzir o que a professora ensinava. Penso nos paradidáticos lidos que nunca foram explorados e, por consequência, não foram bem compreendidos - realidade que, infelizmente, muitas vezes ainda se faz presente na contemporaneidade. Quantos textos são usados como pretextos para fins gramaticais sem que as riquezas literárias sejam devidamente exploradas? Quantas vezes, em nome de um controle de disciplina, não se permite um trabalho diferenciado que possibilite a fruição de leituras diversas? Quantos/as educandos/as convivem em nossa sala de aula sem que os conheçamos de fato?

O questionamento dela sobre como os textos foram (e ainda são) explorados na escola – muitas vezes reduzidos a instrumentos gramaticais, sem espaço para fruição – também pode ser compreendido pela ótica da heteroglossia: como a linguagem não é homogênea, cada texto carrega múltiplas vozes e intenções. Ao reduzir um texto literário a um exercício gramatical, a escola suprime essa pluralidade, impedindo que o aluno experimente a riqueza dos significados possíveis.

Ela vincula a leitura à liberdade e à transformação social, ecoando perspectivas freirianas que dialogam com a visão de Bakhtin: para ela, ler não é apenas interpretar palavras, mas um ato de transgressão que permite ao sujeito construir autonomia e

questionar o mundo. Uma concepção de que a linguagem é sempre ideologicamente carregada, e que a leitura nunca é neutra, mas sim um espaço de disputa de sentidos.

R.N. reforça a necessidade de romper com metodologias que “*aprisionam*”, porque entende que diferentes vozes devem ser ouvidas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Ela defende que a leitura literária deve permitir ao sujeito ir além do que está dado, criando sentidos e possibilidades.

É preciso transgredir, romper, promover rupturas com metodologias que aprisionam e não compreendem o conhecimento como uma possibilidade, uma construção e não como algo acabado, pronto. Neste sentido, a leitura literária se apresenta como possibilidade de fruição do pensamento, e educar para a liberdade. Não existe uma fórmula pronta de estratégias para fomentar o ato de ler, mas elas precisam ser diferenciadas, que seduzam o indivíduo a leitura.

Ao mencionar suas autoras preferidas – Cidinha da Silva, Bell Hooks, Conceição Evaristo, Djamilia Ribeiro, Clarice Lispector –, R.N. evidencia uma escolha discursiva que reforça seu engajamento com a literatura afrocentrada e feminista. Essa seleção não é apenas uma questão de gosto pessoal, mas um posicionamento ideológico que reflete um diálogo ativo com discursos que antes não estavam disponíveis para ela na infância.

O fato de sua leitura adulta incluir autoras que problematizam questões de raça, gênero e identidade sugere uma ruptura com o cânone dominante, ampliando a pluralidade de vozes no processo interpretativo. Esse movimento confirma que o ato de ler não é um simples consumo passivo de textos, mas um espaço de negociação de significados, no qual a leitora se posiciona e reconfigura sua própria relação com a literatura.

5.2.3 E.S.C. – A diplomata das letras

E.S.C. é daquelas pessoas bonitas e de espírito forte e comunicativo. Ela tem uma presença jovial, inquestionavelmente persuasiva e empática, que inspira autoridade e carinho ao mesmo tempo. Sua experiência leitora se constrói na interação com a voz de outra pessoa – professora A.S., a contadora de histórias do primeiro grupo –, o que se encaixa na concepção de que todo enunciado é sempre uma resposta a algo e que o discurso se forma no encontro entre diferentes vozes.

A primeira resposta de E.S.C. demonstra como sua introdução à leitura ocorreu por meio da oralidade, em um contexto coletivo e afetivo. A figura da diretora que narrava histórias reflete o conceito bakhtiniano de voz social, ou seja, a leitura como um evento discursivo que não ocorre isoladamente, mas em uma relação interativa com outras vozes e discursos.

O desejo de aprender a ler rapidamente para "*saber das histórias antes de serem contadas*" reflete a natureza ativa da leitura, onde o leitor não apenas recebe o texto passivamente, mas antecipa, questiona e deseja interagir com ele. Esse desejo de apropriação do discurso escrito também sugere uma tensão entre oralidade e escrita, uma questão recorrente na análise do discurso: a passagem do mundo oral para o mundo da escrita sempre envolve processos de ressignificação.

Além disso, o espaço descrito – o pátio da escola Monteiro Lobato, com sua atmosfera acolhedora – é emblemático de como o ambiente influencia a recepção do discurso. Nessa perspectiva, o contexto não é neutro; o significado de um enunciado sempre depende do lugar social e da interação comunicativa. A escola, a contadora de histórias e a própria Emília de Monteiro Lobato são parte de um grande diálogo que molda a subjetividade leitora de E.S.C.:

Meu gosto pela leitura remete a minha infância, mas especificamente no início da minha vida escolar, onde tínhamos uma diretora na escola que toda sexta feira reunia os alunos no pobre e aconchegante pátio da escola Monteiro Lobato, e nos contava histórias, aventuras de Emília, que me fazia desejar aprender a ler o mais rápido possível, para que pudesse ler os livros e saber das histórias, antes de serem contadas. Era uma delícia sentar naquele quintal de cimento da escola, embaixo de uma mangueira, só para ouvir Tia A.S. Sacramento começar a narrar uma aventura.

Ela revela que busca reproduzir em sala de aula a experiência que teve na infância. Sua prática pedagógica enfatiza a expressividade na leitura, utilizando gestos, entonação e envolvimento emocional para cativar os alunos. Ao dramatizar e diversificar a maneira como o texto é apresentado, E.S.C. permite que os alunos participem ativamente da construção de sentidos.

O fato de incentivar "*leituras coletivas*" sugere que sua metodologia é baseada no diálogo e na interação. A leitura, nesse contexto, não é vista como um ato solitário e silencioso, mas como um evento compartilhado, em que a interpretação do texto emerge da troca entre leitor, narrador e público.

A proposta pedagógica dela também desafia a visão tradicional da leitura como uma atividade exclusivamente técnica ou individual: “tento fazer minha voz tocar o coração de cada aluno meu, principalmente os do ensino fundamental. Criando neles o gosto de fazer leituras coletivas, como se fossem parte integrante daquela história lida”.

Em vez de enfatizar a decodificação mecânica do texto, ela valoriza a experiência sensível e relacional da leitura, o que amplia as possibilidades de interpretação e envolvimento dos alunos, rompendo com a visão tradicional de que o sentido de um texto é fixo e preestabelecido. Em vez disso, ela entende que a leitura deve gerar novos diálogos, permitindo que os leitores expandam os significados e se apropriem do texto de forma dinâmica.

Ela expressa uma preferência ampla e diversificada por leituras, mas destaca especialmente a poesia, mencionando autores como Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira e Conceição Evaristo. Sua admiração por Evaristo – uma escritora que trabalha com memórias, oralidade e questões de identidade – reforça sua inclinação por uma leitura que privilegia vozes múltiplas e experiências marginalizadas.

A escolha de Evaristo também dialoga com sua própria história de leitura, pois a literatura afro-brasileira contemporânea resgata elementos da tradição oral, um componente fundamental na experiência leitora da infância de Castro. Isso demonstra que a leitura não é apenas um hábito pessoal, mas um posicionamento ideológico. Ao escolher determinados autores, E.S.C. participa ativamente de uma construção discursiva que valoriza a diversidade de vozes e perspectivas.

A poesia, por sua vez, é um gênero que se destaca pelo caráter plurissignificativo e pela riqueza de entonações e ritmos, aspectos que atravessam com a prática pedagógica da educadora. Sua afinidade com esse gênero reforça sua abordagem expressiva e interativa da leitura, na qual a sonoridade e a performance são elementos essenciais.

5.3 O TERCEIRO GRUPO

O terceiro é o grupo dos mais novos. Apresenta-se aqui uma visão de ex-alunos da pesquisadora que hoje em dia estão em salas de aula da educação básica, respondendo às mesmas questões feitas aos educadores e educadoras das seções anteriores. Eles têm idades entre 29 e 42 anos, atuam em escolas públicas e

particulares entre Santo Amaro, Salvador, Feira de Santana, Maragogipe e São Francisco do Conde e compartilharam suas memórias e reflexões através do mesmo formulário eletrônico disponibilizado ao grupo anterior.

5.3.1 J.V.C. – O curioso aventureiro

J.V.C. é professor de língua portuguesa e estudou e ensina no colégio de onde partiram os primeiros questionamentos desta pesquisa. É um jovem estudioso e apaixonado pela literatura. Fruto da escola e de universidades públicas – como ele se autodefine, com uma concepção de leitura fortemente influenciada pelo convívio social e pela subjetividade de leitor.

J.V.C. destaca que sua iniciação na leitura ocorreu em um ambiente familiar, particularmente influenciado por sua tia, uma leitora assídua. A observação desse hábito despertou seu interesse pela leitura – um processo de apropriação que se dá pela interação com o outro.

Como o discurso nunca surge de forma isolada, mas em resposta a discursos anteriores, aqui, a leitura não é vista como um ato individual, mas como uma prática social, mediada pelo contato com a tia e sua relação com os livros. O ato de “observar” alguém lendo e, a partir disso, desenvolver o “gosto” pela leitura demonstra o caráter interacional da experiência leitora, que se constrói na troca com outros sujeitos: “o hábito da leitura começou em casa, minha falecida tia era uma leitora assídua. Sempre ficava observando quando ela ia iniciar suas leituras ao domingo. Dessa forma acabei adquirido o gosto pela leitura”.

Além disso, a referência à tia falecida carrega um tom afetivo e memorialístico, sugerindo que a leitura também está associada à preservação de lembranças e à continuidade de vínculos discursivos, reforçando a concepção de que a leitura não é apenas um hábito intelectual, mas também emocional, carregado de sentidos históricos e identitários.

J.V.C. tem sobre a educação uma perspectiva de transformação social, ao afirmar que a profissão de educador é “*ferramenta fundamental para melhora o mundo*”. O enunciado revela uma crença na potencialidade do discurso pedagógico para gerar impacto social, sugerindo um entendimento de que a educação ultrapassa a simples transmissão de conhecimento. Embora a resposta seja breve e sem detalhamento sobre práticas pedagógicas específicas, a ideia de “*melhorar o mundo*”

através da educação sugere um compromisso com uma visão de ensino pautada na formação crítica dos estudantes, algo que dialoga com a tradição freiriana e a própria noção de dialogismo em Bakhtin.

J.V.C. enfatiza que sua relação com a leitura é baseada no prazer e no desenvolvimento do pensamento crítico. Ele rejeita a leitura mecânica ("*não apenas ler por ler*") e valoriza a experiência que proporciona reflexão e um olhar diferenciado sobre o mundo.

A afirmação de que "*a leitura é uma forma de enxergar o mundo através da loucura que apenas a literatura possibilita*" sugere que a leitura constitui uma experiência libertadora e transgressora. A ideia de "*loucura*" na leitura pode ser interpretada como uma abertura para novas perspectivas, para a criatividade e para um distanciamento das convenções estabelecidas.

Além disso, ao afirmar que busca leituras que estimulem o pensamento crítico, J.V.C. sugere uma postura ativa diante do texto. Para Bakhtin, a leitura nunca é um ato passivo; pelo contrário, ela sempre envolve um diálogo entre leitor e autor, no qual o leitor questiona, interpreta e ressignifica os enunciados que recebe, numa visão que dialoga com a tradição da literatura polifônica, na qual diferentes perspectivas coexistem e desafiam leituras unívocas.

Ao ser questionado sobre suas preferências literárias, J.V.C. responde com humor: "*não tenho um autor favorito, tenho vários kkkkk*". Essa resposta aparentemente descontraída carrega uma marca de indeterminação e abertura, sugerindo que sua experiência leitora não se fixa em um único cânone, mas transita entre múltiplas vozes e estilos.

Ele não se restringe a um modelo único de leitura, mas valoriza a diversidade, o que reforça a ideia de que a literatura é um espaço de multiplicidade de vozes e significados.

5.3.2 L.S.A. – A professora escritora

L.S.A. nasceu professora. Aos dez anos ela já havia alfabetizado pelo menos três crianças da vizinhança que todas as noites frequentavam a sua *escolinha sonho da criança*. Era uma brincadeira-compromisso que ela cumpria religiosamente.

L.S.A. atribui seu interesse pela leitura a interações significativas com pessoas que marcaram sua trajetória. Ela menciona seu pai, que lia no corredor de casa e a

incentivava a folhear livros, mesmo antes de saber ler, uma relação construída em interação com outros, especialmente em um ambiente familiar afetivo.

Ela também destaca o papel de outras figuras, como uma professora de Redação (amiga de sua mãe), sua irmã (autora desta pesquisa) e um professor de Português que lhe apresentou Castro Alves. Essas pessoas representam vozes sociais que ecoam em seu discurso, mostrando como a leitura foi introduzida em sua vida por meio de relações afetivas e de apoio. Essa narrativa evidencia a natureza polifônica do discurso, em que múltiplas vozes contribuem para a construção de significados:

Lembro que desde muito pequena via meu pai sentado lendo no corredor de casa. Lá tinha enciclopédias e romances e eu sentava ao seu lado, mesmo sem ainda saber ler e folheava um livro de verde, que depois descobri ser de "Primeiros Socorros". Anos depois, esse livro tinha palavras que eu não conhecia e tudo que eu perguntava meu pai sabia. Então, eu achava que se eu lesse como ele saberia tudo. Morar em frente a uma biblioteca pública, ter uma professora de Redação (amiga de minha mãe) que me incentivava a ler e que também lia meus poemas, ter uma irmã que estava sempre comprando livros para mim na adolescência e me indicando outros e um professor de Português no ginásio que me apresentou Castro Alves. Todas essas pessoas fazem parte da construção e da memória da leitura em minha vida.

Como educadora, L.S.A. descreve sua prática docente como uma mediação ativa no processo de formação leitora dos estudantes. Ela menciona estratégias como projetos de leitura, discussões sobre livros e premiações para incentivar a leitura o que se alinha à ideia de que a linguagem é um processo de interação e negociação de significados, em que o leitor não é passivo, mas ativo na construção do sentido.

Além disso, ela enfatiza a importância de discutir o que foi lido, o que reflete uma visão dialógica da educação, em que o conhecimento é construído coletivamente, por meio de trocas e experiências compartilhadas. A premiação pela quantidade de livros lidos e pela reflexão sobre o conteúdo também evidencia uma abordagem que valoriza tanto a quantidade quanto a qualidade da leitura:

Sempre faço projetos de leitura com minhas turmas. Incentivo a lerem diferentes tipos de livros e discutirmos sobre o assunto, faço premiação para a maior quantidade de livros lidos no ano e sobre a reflexão do que foi aprendido. Tem dado muito certo e eles acabam indicando livros entre si. O coração da Pró fica feliz.

L.S.A. define a leitura como um despertar da escuridão para a luz do conhecimento, enfatizando sua importância para a autonomia e a liberdade de pensamento. Para ela, ler é uma forma de pesquisar e conhecer a verdade, não se limitando a aceitar o que os outros dizem:

Ler é despertar da escuridão para a luz do conhecimento; É ter liberdade de pesquisar e conhecer a verdade e não aceitar apenas o que as pessoas dizem; É saber que a palavra tem poder e esse poder pode te levar aonde você quiser. A leitura é linda! É emocionante ver uma criança sendo alfabetizada e lendo os letreiros das lojas nas ruas, unindo as sílabas e descobrindo as palavras, tendo noção e confiança nesse processo, bem como um idoso aprendendo a ler, quebrando barreiras, tendo a oportunidade de assinar o nome e sentindo a dignidade que isso pode te trazer.

Ela também destaca a emoção de ver uma criança sendo alfabetizada ou um idoso aprendendo a ler, mostrando como a leitura pode trazer dignidade e confiança. Essa perspectiva reflete uma consciência dialógica sobre a leitura como uma prática que não está isolada, mas inserida em um contexto socioeconômico e cultural.

“Leio de tudo. Mas adoro ler romances, dramas e sobre diferentes culturas. A temática feminina também me atrai. Adoro Clarice Lispector, Jorge Amado, Itamar Vieira Júnior, Khaled Hosseini e outros”.

L.S.A. afirma que "*lê de tudo*", mas destaca sua preferência por romances, dramas, diferentes culturas e a temática feminina. Essa abertura para diversos gêneros e temas a coloca em contato com diferentes vozes, perspectivas e realidades. Ao mencionar autores como Clarice Lispector, Jorge Amado, Itamar Vieira Júnior e Khaled Hosseini, ela demonstra um interesse por narrativas que exploram questões humanas profundas, como identidade, gênero, cultura e desigualdades sociais. Esses autores trazem vozes diversas para o diálogo literário.

Ela demonstra ter uma postura dialógica em relação à leitura, em que ela se coloca em contato com múltiplas vozes, perspectivas e culturas. Suas preferências literárias refletem uma busca por narrativas que exploram questões humanas profundas, como identidade, gênero e cultura, evidenciando uma consciência crítica sobre o papel da leitura como ferramenta de empoderamento e transformação social.

5.3.3 C.G.A.S. – A cientista acessível

C.G.A.S. é bióloga e atua como professora na rede estadual e municipal em Santo Amaro, bem como na rede privada em Salvador. Costuma ser bastante elogiada e querida por seus alunos e os estimula a desenvolver a curiosidade científica através de aulas práticas e experiências significativas no novo e bem equipado laboratório da escola.

C.G.A.S. revela a influência de uma figura significativa em sua formação leitora: sua mãe, que também era sua professora. Essa relação dual (mãe e professora) carrega uma carga afetiva e pedagógica, o que marca sua memória de forma particular. Bakhtin destaca que as vozes dos outros (nesse caso, a mãe/professora) ecoam em nosso discurso e influenciam nossa construção de sentido. A leitura, portanto, não é apenas um ato individual, mas uma prática socialmente mediada, especialmente no contexto familiar e escolar.

Ela assume uma postura dialógica em sua prática docente, buscando engajar os estudantes por meio de leituras que promovam o senso crítico. Como o discurso é sempre orientado para o outro, e, nesse caso, a educadora direciona suas escolhas pedagógicas para formar leitores autônomos e críticos, essa ênfase no "senso crítico" sugere que C.G.A.S. valoriza a leitura como uma ferramenta de diálogo com o mundo, alinhada à ideia de que a linguagem é um espaço de interação e confronto de ideias.

A definição de leitura como "*ganhar repertório*" e "*ter posicionamento crítico*" reflete uma visão de discurso como um processo de construção de sentidos a partir da interação com outros textos e vozes. Sendo a leitura um ato dialógico, em que o leitor entra em diálogo com o autor, o texto e o contexto, C.G.A.S. enfatiza a importância de se posicionar criticamente, remetendo sua concepção à noção de leitura como ato social e político, capaz de transformar a percepção do mundo.

A preferência por literatura da área de estudo indica que C.G.A.S. busca alinhar seus interesses pessoais e profissionais, demonstrando uma continuidade entre sua identidade como bióloga e como leitora. A escolha de leituras específicas reflete sua inserção em um campo discursivo científico e acadêmico e sugere que ela vê a leitura como uma forma de ampliar seu conhecimento e atuar criticamente em sua área.

A análise dos colaboradores da pesquisa, sob a perspectiva bakhtiniana do discurso, revela a complexidade e a riqueza das trajetórias leitoras e educativas dos

participantes. Cada um deles, com suas histórias, práticas e concepções de leitura, contribui para um mosaico de vozes que ilustra como a leitura caráter social, dialógico e transformador. A partir das narrativas de cada uma e cada um, é possível identificar alguns eixos centrais que permeiam suas experiências e que dialogam com as ideias de Bakhtin sobre a linguagem como fenômeno social e interativo.

Para Bakhtin (2016, p. 93):

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência- a linguística- e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objeto da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado _de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso. A linguística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados, nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor). No tocante aos enunciados reais e aos falantes reais, o sistema da língua é de índole meramente potencial. E o significado da palavra, uma vez que é estudado por via linguística (a semasiologia linguística), só é definido com o auxílio de outras palavras da mesma língua (ou de outra língua) e nas suas relações com elas; só no enunciado e através do enunciado tal significado chega à relação com o conceito ou imagem artística ou com a realidade concreta. Assim é a palavra como objeto da linguística (e não a palavra real como enunciado concreto ou parte deste, como parte e não meio).

Essa é uma crítica à linguística tradicional — como a de Saussure — por reduzir a língua a um sistema abstrato de regras e signos, tratando-a como um "meio" neutro e ignorando seu uso real em contextos sociais. Como ele afirma, “*o objeto da linguística é apenas o material, [...] mas não a própria comunicação discursiva, nem os enunciados de verdade*” (Bakhtin, 2016, p. 28) evidenciando que a linguística clássica estuda a língua como código fechado, e não como prática viva, marcada por intenções, conflitos e histórias. Em oposição, Bakhtin defende uma abordagem dialógica, em que a palavra só ganha significado real quando: inserida em enunciados concretos (como falas cotidianas ou textos literários); quando relacionada a falantes reais, com suas trajetórias sociais e culturais; e quando é contextualizada em gêneros discursivos (como cartas, sermões ou romances, ou até entrevistas). Dessa maneira, a linguagem deixa de ser um sistema abstrato e passa a ser compreendida como fenômeno social dinâmico e polifônico.

No caso dos colaboradores desta pesquisa, em primeiro lugar, a influência dos grupos primários, especialmente a família, emerge como um fator determinante na formação leitora dos sujeitos. Figuras como pais, mães, tias, irmãos e avós

desempenharam papéis fundamentais na introdução à leitura em suas vidas, seja por meio de exemplos, incentivos ou práticas de leitura compartilhada. Essas vozes familiares estão gravadas em suas memórias e continuam a ressoar em suas práticas como educadores, evidenciando que a leitura é, antes de tudo, uma prática socialmente mediada. A presença de professores e outras figuras da comunidade também mostra como os grupos secundários, como a escola e a comunidade, complementam e ampliam o processo de formação leitora iniciado no âmbito familiar.

Em segundo lugar, a concepção de leitura como um ato dialógico e crítico é um traço comum entre os participantes. Para eles, ler não se resume à decodificação de textos, mas envolve a construção de sentidos, a interação com outras vozes e a transformação da percepção do mundo. O que evidencia que a linguagem é um espaço de encontro e confronto de ideias, onde o leitor não é passivo, mas ativo na interpretação e ressignificação dos textos. A ênfase no desenvolvimento do senso crítico, na autonomia do leitor e na leitura como ferramenta de libertação mostra que existe uma compreensão da educação como um processo de diálogo e emancipação.

Além disso, as práticas pedagógicas descritas pelos participantes apresentam uma abordagem dialógica da educação. Estratégias como a leitura coletiva, a dramatização, a discussão de textos e a contextualização da leitura demonstram que a leitura é entendida como experiência compartilhada, onde o conhecimento é construído na coletividade também. Há também uma crítica à educação tradicional, que muitas vezes reduz a leitura a uma atividade mecânica ou instrumental, reforçando a necessidade de uma pedagogia que valorize a pluralidade de sentidos e a autonomia do leitor.

Outro aspecto relevante é a diversidade de gêneros e autores mencionados pelos participantes, aponta para uma abertura a múltiplas vozes e perspectivas. Desde a literatura de cordel até autores contemporâneos como Conceição Evaristo, Itamar Vieira Júnior e Khaled Hosseini, as preferências literárias dos sujeitos desenham um mapa na busca por narrativas que dialogam com suas identidades, experiências e preocupações sociais. Uma diversidade que não apenas enriquece suas trajetórias leitoras, mas também fortalece a leitura enquanto espaço de encontro e diálogo entre diferentes agentes, culturas e tradições.

Por fim, a pesquisa revela a importância de ouvir as vozes dos educadores e educadoras, muitas vezes subalternizadas em um sistema educacional que frequentemente ignora suas necessidades e saberes. Quando compartilharam suas

histórias e práticas, eles mostraram que a leitura e a educação são processos vivos, formados na interação com o outro e com o mundo. Suas narrativas desafiam a visão hierárquica e colonial do saber, mostrando que a leitura pode ser uma ferramenta de transformação social, capaz de romper barreiras e promover a dignidade e a autonomia dos indivíduos.

As narrativas dos educadores do Recôncavo revelam que o ato de ler é, simultaneamente, explosão barthesiana (o gozo que rasga o texto como espaço de prazer e conflito), reconstrução bakhtiniana (o diálogo entre vozes que ecoam nas margens do cânone) e reconexão sodreana (o chamado da Arkhé nagô, que transforma cada palavra em elo com a memória ancestral). Aqui, a leitura não é só jouissance (uma experiência profundamente íntima e subjetiva que um leitor tem quando um texto, em vez de fornecer sentido de forma tranquila, o despedaça, um encontro violento e prazeroso com aquilo que foge ao controle, ao senso comum e às estruturas estabelecidas) individual (Barthes), mas ato coletivo de reexistência: o 'corpo do texto' (Barthes) encontra o 'corpo do terreiro' (Sodré), enquanto as vozes polifônicas (Bakhtin) dos educadores desafiam a monocultura do saber. Ler, nesse contexto, é dançar com os mortos (Sodré), brincar com as hierarquias (Barthes) e orquestrar futuros possíveis (Bakhtin) — uma pedagogia insurgente onde o prazer da página escrita se funde ao axé da oralidade que a antecede.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de realizar este trabalho foi encantadora, motivadora em vários aspectos e dela surge um desejo sincero de continuar estudando a formação de leitores pelo viés da fruição, da memória e o papel de quem educa para a leitura na construção da identidade dos sujeitos dentro e fora do espaço escolar. Falar de um lugar de pertencimento e de performance social, de experiências de afeto e daquilo que constitui a essência da persona que dá vida ao trabalho de pesquisa junto aos outros que deixam suas marcas como contribuição para o resultado alcançado.

A escolha da análise do discurso como base teórica considerou a ênfase no diálogo, na polifonia e na interação social, porque permitiu uma apreciação sensibilizada das memórias de leitura, e de como as experiências individuais estão entrelaçadas. Como método central desta pesquisa, a AD não só garante coerência teórica — já que Bakhtin, precursor dessa abordagem, oferece as bases para compreender a linguagem como prática social e polifônica —, mas também explica o "como" da investigação: a AD permite desvendar como os sentidos se constroem em meio a tensões ideológicas. Além disso, essa opção metodológica vincula-se diretamente ao objeto de estudo, pois possibilitou analisar os dados empíricos — como as entrevistas com educadores do Recôncavo — à luz das disputas identitárias e dos silêncios impostos por discursos hegemônicos, revelando como a leitura é, para esses sujeitos, tanto um ato de interpretação quanto de resistência.

A diversidade de vozes reunidas nesta pesquisa — desde professores aposentados, cujas trajetórias remontam às lutas por educação popular nos anos 1970-80, até jovens educadores engajados em projetos contemporâneos de mediação de leitura — permitiu mapear um painel histórico e afetivo das práticas leitoras no Recôncavo Baiano. Essa amplitude geracional revelou tanto rupturas (como o impacto das tecnologias digitais na formação de novos leitores) quanto permanências (a oralidade como eixo estruturante, mesmo entre os mais jovens). A inclusão proposital de uma colaboradora não professora acrescentou uma camada fundamental ao estudo: sua fala evidenciou que, na urbanidade peculiar do Recôncavo ou nas comunidades tradicionais, a leitura transcende o espaço escolar, manifestando-se nos terreiros, nas rodas de samba e nas narrativas orais que circulam há gerações. Essa perspectiva descentrada desafia noções ocidentais de letramento e comprova que, no Recôncavo, a leitura é ato comunitário antes de ser

individual, corpóreo antes de ser abstrato, e político antes de ser neutro.

As memórias de leitura compartilhadas pelos participantes revelam-se como verdadeiros arquivos afetivos onde se inscrevem não apenas histórias individuais, mas toda uma geografia afetiva do Recôncavo Baiano. Nestes relatos, a formação do leitor emerge como processo coletivo e encarnado: as vozes das avós contando histórias à luz de lamparinas, os saraus improvisados, os livros que circulavam de mão em mão em comunidades com escasso acesso a materiais escritos - todos esses elementos compõem um ecossistema de letramento singular. Essas narrativas demonstram que a leitura, longe de se reduzir a uma habilidade técnica mensurável por testes padronizados, constitui-se como prática de significação do mundo - um exercício intelectual que, nos termos de Paulo Freire, permite aos sujeitos “*a leitura do mundo*” e “*a leitura da palavra*” acontecendo simultaneamente. Essas experiências comprovam que o gosto pela leitura não apenas pode ser cultivado, como se configura como direito cultural básico - um direito que, quando exercido em sua plenitude, permite aos sujeitos transcender suas condições imediatas e ressignificar seu lugar no mundo. As implicações pedagógicas são evidentes: é urgente desenvolver metodologias que, partindo dessas memórias afetivas, criem pontes entre os saberes comunitários e o espaço formal de educação, transformando a leitura em experiência verdadeiramente significativa, prazerosa e libertadora.

A ausência de uma abordagem mais consistente para a leitura nos documentos curriculares para a educação básica não invalidam a importância normativa desses documentos, até porque eles devem, periodicamente, sofrer análises e revisões necessárias à evolução de políticas educacionais, sobretudo das que promovem a leitura de forma mais integrada e contextualizada, considerando as dimensões sociais, históricas e culturais.

Na continuidade desta pesquisa, será possível realizar uma análise comparativa inédita entre três gerações de leitores no Recôncavo, investigando como as práticas de leitura se transformaram - e o que permaneceu essencial - diante das mudanças sociais, tecnológicas e educacionais das últimas cinco décadas. Esta investigação irá além do ambiente escolar, incluindo agentes comunitários como mestres de capoeira, lideranças religiosas e contadores de histórias, cujo papel na mediação de leitura tem sido invisibilizado. Através de uma metodologia que combina história oral, análise de arquivos pessoais (cadernos, cartas, diários) e etnografia digital, para tentar compreender como a transição do manuscrito ao digital tem alterado os modos de

circulação do conhecimento; que estratégias de resistência leitora estão sendo desenvolvidas em contextos de escassez material; e como as diferentes gerações negociam entre a tradição oral e a cultura letrada.

A leitura, numa pesquisa futura, poderá ser compreendida como tecnologia social de transformação - ferramenta que permite ao Recôncavo ressignificar seu lugar na história. Numa pesquisa de doutorado, será possível aprofundar a investigação sobre como os textos (dos cordéis aos e-books) têm sido mobilizados como instrumentos de: 1) resistência política (na manutenção da memória quilombola); 2) afirmação identitária (na descolonização dos currículos); e 3) inovação pedagógica (na criação de metodologias que articulam saberes tradicionais e tecnologias digitais). Um eixo especial poderá ser dedicado à formação docente, propondo um programa de residência pedagógica onde futuros professores aprendam também com os griôs locais além dos manuais didáticos convencionais.

No fundo, ainda existe lugar para o sonho. Mas a verdade é que o presente trabalho partiu de uma ideia simples (mas que muitos ainda resistem a aceitar): que as comunidades do Recôncavo, com suas estratégias criativas de manter viva a palavra escrita e oral em meio a tantas dificuldades, têm muito a ensinar sobre como formar leitores de verdade. A proposta foi olhar para essas práticas ancestrais não como coisa apenas do passado, mas como inspiração para criar novas gerações de leitores, algo que faça sentido no século XXI - seja na sala de aula, na praça, no terreiro, na feira livre, no palco ou no celular.

REFERÊNCIAS

- ATLAS BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – Santo Amaro/BA**. 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>.
- BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. 2020. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/> Acesso em: 8 dez. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 71-210.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio; notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Scrguci Borcharov. - São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRAIT, Beth (Org.) Bakhtin. **Dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: MEC; SEB, Brasília, 2018.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier**; tradução Reginaldo Carmello Correa de Moraes — São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- FERREIRA, Claudia da Silva; DURANTE, Daniela Simiqueli; ALMEIDA, Dinoráh Lopes Rubim; FERREIRA, Oséias Soares. A História da Leitura, das Práticas de Leitura e da Escrita, segundo Roger Chartier. *In*: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 26., 2013, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: ANPUH, 2013. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.snh2013.anpuh.org/resou
rces/anais/27/1364418940_ARQUIVO_HistoriadaLeitura,dasPraticasdeLeituraedaEs
crita,segundoRogerCHARTIER.pdf . Acesso em: 10 dez. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário da Violência – Bahia**. 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

GARCIA, Régis de Azevedo. **Lendo o outro, lendo a si mesmo**: a importância da leitura e da literatura na formação de identidade do sujeito leitor. UFPE: 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/modosdelerescrever/files/2018/09/RegisGarcia.pdf> . Acesso em: 10 dez. 2024.

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. (Sobre epistemologias afro-brasileiras)

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. *In*: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. Da diáspora. **Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende [*et al.*]. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HARAWAY, D. (2009). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, (5), 7–41. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>

INEP. **Indicadores Educacionais – Santo Amaro/BA**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

IPAC (Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia). **Dossiê do Bembé do Mercado**. 2019. Disponível em: <http://www.ipac.ba.gov.br/>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC**: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP, Brasil: 2021. lopesrossi@uol.com.br, Brasil. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241/180474#info> Acesso em: 28 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

PADILHA, M.P. **Santo Amaro – o antes e o depois**. Exposição digital. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rhs_MwQVY90 Acesso em: 9 nov. 2024.

PAIM, Zilda. **Isto é Santo Amaro**. Salvador: Artes gráficas, 1974.

PEDREIRA, Pedro Tomás. **Santo Amaro – centro intelectual e político da independência da Bahia**. Santo Amaro: Prefeitura Municipal, 1972.

PEDREIRA, Pedro Tomás. **Memória Histórico-Geográfica de Santo Amaro**, Brasília, 1977.

PISTORI, M. H. Bakhtin, o círculo e os gêneros do discurso. *In*: AZEVEDO, I. C. M., ed. **Práticas dialógicas de linguagem**: possibilidades para o ensino de língua portuguesa [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2018, pp. 17-42. ISBN: 978-85-7455-494-5. <https://doi.org/10.7476/9788574554945.0001>.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.9–40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 17 maio 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SELIGMANN-SILVA, M. (2020). Tradução como método de “Disothering”: para além do colonial e do especismo. **Aletria**: Revista De Estudos De Literatura, 30(4), 19–42. <https://doi.org/10.35699/2317-2096.2020.20567>

SNIS (Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento). **Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgotos – Santo Amaro/BA**. 2023. Disponível em: <http://www.snis.gov.br/>.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERDERAME, Eduardo. **Santo Amaro / Ba** – Um rascunho de sua história (blog). Disponível em: <https://santoamarohistorico.blogspot.com/2011/01/santo-amaro-de-outrota.html>. Acesso em: 18 out. 2024.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra e sua função social (1930). *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 189-212.

APÊNDICES

A.1. Quadro das respostas coletadas às perguntas da pesquisa

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	1. Quem ou o que te fez gostar de ler? Essa pessoa (ou grupo de pessoas) fez algo que marcou suas lembranças de modo particular? Quando e como o seu relacionamento com a leitura teve origem?	2. Como você se identifica com papel de educador / educadora de leitores? De que forma sua atuação docente impacta a formação leitora dos seus e das suas estudantes? (Se desejar, pode compartilhar exemplos de estratégias que costuma utilizar em suas aulas para motivar a turma a ler.)	3. Sobre a concepção de leitura que você costuma (va) adotar em sua metodologia, de que forma você enxerga o ato de ler? Para você, como pessoa e como profissional, o que é "ler"? Como você define a leitura e que importância considera que ela tem?	4. Sobre seus hábitos de leitura e seu perfil leitor, o que você gosta de ler por prazer? Quem são seus autores e suas autoras preferidas?
D.V.B.S.	85	F	professora	<i>"Meu pai ensinava a gente com 4 anos. Meu pai alfabetizou todos os filhos dele com 4 anos. Eu nasci em (19)39, então isso foi em (19)43. Isso é</i>	<i>"Eu gostava muito pegar um parágrafo e desenvolver com eles na sala de aula e mandar que eles em casa completassem trouxessem no outro dia</i>	<i>"Eu já desenvolvia os textos com os alunos, ao longo da vida inteira. Então tanto fiz um projeto – que eu nem entendia que era projeto – aqui em Santo Amaro,</i>	<i>"E o dia dos livrinhos chegou e como eu os li! Tinha um como aqueles... como era... era sobre... 'Cuíca de Santo</i>

			<p>uma memória de 1943. Há 81 anos atrás."</p> <p>"Acho que tia Catarina me incentivou porque ela tinha uns livrinhos pequenininhos e dizia: 'Quando aprender a ler direito mesmo eu vou te emprestar, viu?'"</p> <p>"E o dia dos livrinhos chegou e como eu os li! Tinha um como aqueles... como era... era sobre... 'Cuíca de Santo Amaro' – Cordel? – Cordel! Literatura de cordel!"</p>	<p>ou dois dias seguintes, para que eles escrevessem, e pegassem aquilo e desenvolvessem como uma redação."</p> <p>"Escolhia os livros, escolhia os capítulos, formava as perguntas e eles procuravam, como um ovo da Páscoa escondido e era para nota, né? Aí 'forçava' eles a ler. Se não fosse para nota, eles não se interessavam."</p> <p>"Fazer perguntas sobre os livros, forçando, induzindo a turma a pegar os livros pra ver as perguntas onde estavam, para que eles</p>	<p>como repeti em Salvador."</p> <p>"Aquilo me engrandeceu muito, isso fortaleceu meu vocabulário. Quando eu saía no final do ano e entregava a série, eles já estavam tão entusiasmados, que qualquer tema que você desse, dentro do programa, eles desenvolviam."</p> <p>"A gente tinha que facilitar a leitura. A gente tinha que trazer livros, incentivando: 'Vamos ver!'"</p>	<p>Amaro' – Cordel? – Cordel! Literatura de cordel!"</p> <p>"Na época da escola, já em Santo Amaro, eu me interessava muito pelos títulos dos textos que eu lia, que era a gente que fazia a leitura, porque todo dia era obrigada a leitura, né? Na sala de aula."</p> <p>"A professora Judith Santos Pereira foi minha professora de quarta e quinta série. Era uma</p>
--	--	--	---	---	---	---

					<i>achassem as respostas."</i>		<i>excelente professora e ela estimulava os alunos dela a ler. Porque ela contava sobre os livros que ela já tinha lido na época, aí a gente ia procurar na fonte, tomava emprestado na mão dos professores, era legal."</i>
A.S.	82	F	professora	<i>"Antes de ler, eram meus pais que me falavam – eu não me lembro de meu interesse, minha vontade de ler – que eu perturbava todo mundo, que não deixava, eles tinham o hábito de ler o jornal à</i>	<i>"Eu acho que não é somente na leitura. Eu acho que o problema é muito maior porque infelizmente hoje as coisas são muito prontas, tudo está sendo entregue assim, já manufaturado – tome aqui! – é uma beleza,</i>	<i>"Eu acho que não é somente na leitura. Eu acho que o problema é muito maior porque infelizmente hoje as coisas são muito prontas, tudo está sendo entregue assim, já manufaturado – tome aqui! – é uma beleza,</i>	<i>"E dona Zezé, que era mãe de Moacir Paranhos, eu lembro que ela me deu um livro de Moacir que já estava um rapazinho, bem mais crescido e eu tinha uns seis</i>

			<p><i>tarde porque meus pais trabalhavam o dia todo, todos dois eram funcionários públicos e aí quando chegavam do trabalho eles tinham o hábito de ler o jornal à tarde eu não dava vez, eu ficava interessada querendo, eu queria participar, eu queria talvez a atenção deles e também é já um despertar mesmo."</i></p> <p><i>"E dona Zezé, que era mãe de Moacir Paranhos, eu lembro que ela me deu um livro de Moacir que já estava um rapazinho, bem mais crescido e eu tinha uns seis anos, tanto eu lia que ela me entregou esse</i></p>	<p><i>não existe mais o cuidado artesanal porque é um cuidado artesanal, você vai trabalhar a leitura, você fazer com que o menino, a criança comece a entender o que ele está lendo, porque vem daí, a gente aprende a gostar de ler quando a gente sabe interpretar o que está lendo."</i></p> <p><i>"De uma maneira leve, muito leve, a gente reconstruía uma história, por exemplo, aproveitava muita coisa do cotidiano eu trabalhava muito com poesia, eu trabalhava fazendo grupos de coro falado, com a entonação para que soubessem como era a pontuação,</i></p>	<p><i>não existe mais o cuidado artesanal porque é um cuidado artesanal, você vai trabalhar a leitura, você fazer com que o menino, a criança comece a entender o que ele está lendo, porque vem daí, a gente aprende a gostar de ler quando a gente sabe interpretar o que está lendo."</i></p> <p><i>"Eu acho que essa falta de interesse é porque tudo agora é muito fácil. Só que eles não conseguem muita coisa. Depois você vê: Poxa, tô sem emprego, eu não consigo trabalhar! Vai ver por que é! Então eu repito: para mim isso aí vem de um tempo,</i></p>	<p><i>anos, tanto eu lia que ela me entregou esse livro – eu não esqueço – que era A vida de duque de Caxias - Luiz Alves de Lima e Silva."</i></p> <p><i>"Eu sempre gostei demais. O meu grande mestre foi o meu tio padre Antenor. Ele foi responsável por tudo que eu fiz porque ele me apoiava, porque ele me incentivava porque ele acreditava em mim, então muita coisa eu fiz também para agradar a ele."</i></p>
--	--	--	---	--	---	--

				<p>livro – eu não esqueço – que era <i>A vida de duque de Caxias - Luiz Alves de Lima e Silva.</i>"</p> <p>"O meu grande mestre foi o meu tio padre Antenor. Ele foi responsável por tudo que eu fiz porque ele me apoiava, porque ele me incentivava porque ele acreditava em mim, então muita coisa eu fiz também para agradar a ele."</p>	<p>então eu fazia de um jeito que lúdico, eu trabalhei muito lúdico e acho que trabalhar mesmo por prazer, não tem assim uma fórmula, sabe?"</p> <p>"Uma das coisas que eu fazia muito que estimulava a leitura era a dramatização. Então eu aproveitava muito esse lado meio artístico que todos nós temos e eu gostava de fazer e meus alunos viajavam comigo, mas viajavam mesmo e fazíamos viagens extraordinárias. Com essa coisa da imaginação de você poder ir aonde você quiser."</p>	<p> vamos dizer, de uns trinta anos para cá a situação piorou. Eu acho que quanto mais se facilitou, piorou a qualidade do ensino."</p> <p>"Eu acho que foi porque tudo que eu fiz ou o pouco que eu fiz, fiz por amor, né? Eu sei que eu tinha uma coisa comigo, sabe? O que eu ensinava na escola particular eu levava para a escola do governo porque eu imaginava que se eles tivessem condição, estariam numa escola particular, então eu tinha obrigação de levar o mesmo conteúdo, a mesma qualidade para os meninos."</p>	<p>"Eu me lembro perfeitamente que foi (sobre um texto) de Fernando Sabino sobre o vizinho, essa coisa sobre você ter aproximação com as pessoas, daquele texto você teria que escrever a seu modo e quando eu falei com ele, ele: Você tá aprovada!"</p>
--	--	--	--	--	---	---	---

M.M.S.	80	F	professora	<p>"Eu deveria estar com oito a nove anos, mais ou menos, naquela época quem me ensinou a ler a escrever era uma professora leiga chamada Pupu, Maria da Purificação. Dona Pupu. Ela que me ensinou a ler a escrever ali no Sinimbu, não era como é hoje, tinha uma casinha ali logo na entrada e ela ensinava pela prefeitura, foi aí eu aprendi o bê-a-bá."</p> <p>"Eu tenho uma (pessoa inspiradora), ela já é morta, chamada Nicinha, morava aqui nessa rua aqui, ela era irmã</p>	<p>"Antigamente a gente lia, até mesmo uma revista em quadrinhos, e ia discutir quela aquela ação daquele indivíduo, "papapá", discutir, dramatizar, eu conversava dramatizando, "forçadamente" fazia ler porque na minha sala a leitura era todos os dias e era coletiva."</p> <p>"Na matemática, a criança desde a primeira série tinha que desenvolver a mente para aprender a saber o problema. Ele lia o problema, ele ia raciocinar! Transformar problema em operação matemática é interpretar um texto e traduzir em números."</p>	<p>"Antigamente a gente lia, até mesmo uma revista em quadrinhos, e ia discutir quela aquela ação daquele indivíduo, "papapá", discutir, dramatizar, eu conversava dramatizando, "forçadamente" fazia ler porque na minha sala a leitura era todos os dias e era coletiva."</p> <p>"Tá faltando isso, tá faltando incentivo em casa também, porque a escola é a continuação da casa. Se os pais não ajudam a escola só também não pode e hoje em dia o profissional ele tem que se desdobrar e trabalhar em vários</p>	<p>"Antigamente a gente lia, até mesmo uma revista em quadrinhos, e ia discutir quela aquela ação daquele indivíduo, "papapá", discutir, dramatizar, eu conversava dramatizando, "forçadamente" fazia ler porque na minha sala a leitura era todos os dias e era coletiva."</p> <p>"Eu acredito mais que é porque a gente é muito simples. A gente chega em um lugar, não chega dizendo eu</p>
--------	----	---	------------	--	---	--	--

			<p>de Aída você conhece Aída, né? Pois bem, ela era uma das, Nicinha dos Santos, ela era mais chegada e quem mais solicitava. É tanto que foi ela, foi através dela que eu fiz a admissão, porque todas estudavam, menos eu."</p> <p>"Olha, não foi professor (que me fez querer ler), sabe o que era? Porque eu tinha amigas que sempre foram, no colégio, mais adiantadas do que eu, não em idade, eu sempre mais velha, mas elas... eu não estudava, olha, mas o trabalho que elas</p>	<p>"Tá faltando isso, tá faltando incentivo em casa também, porque a escola é a continuação da casa. Se os pais não ajudam a escola só também não pode e hoje em dia o profissional ele tem que se desdobrar e trabalhar em vários colégios para poder sobreviver."</p>	<p>colégios para poder sobreviver."</p> <p>"Mostre a necessidade que ele tem de ler mais: ele fala melhor, ele se expressa melhor, ele escreve melhor."</p>	<p>cheguei! A gente chega pisando de mansinho e as pessoas não dão nada, olham assim e não dão nada. De repente a gente faz "Uau, cheguei!", não é de imediato."</p> <p>"Ói, minha filha, a única coisa que vocês podem fazer é o seguinte: em primeiro lugar, seguir seu coração. Tem muitos métodos: tem esse, tem esse tem aquele, mas você vai seguir o seu."</p>
--	--	--	---	---	---	---

				<i>traziam, que elas iam fazer em casa, faziam tudo aqui e tinha meu dedo, eu sentia necessidade de ler mais um pouco para poder entender."</i>			
R.M.	71	M	Cantor e compositor	<i>"Eu fui criado por uma irmã, que, por acaso, era professora. Então, a primeira vez que eu me debati com a educação formal, foi com a mãe Noélia, que era madrinha de César e minha mãe de criação, porque meu pai tinha dado. Minha mãe não tinha mais condições de segurar filho, já era velha quando me teve, e meu pai mais velho ainda, que era</i>	<i>"Eu, como professor, eu trabalhava muito com o que Portugal falava. A proposta de Portugal era você não ter medo do erro, porque o erro não existe, o erro é uma invenção da razão para justificar o seu acerto. Então, eu passava a tratar os alunos como eu aluno mais velho."</i> <i>"Eu nunca fazia chamada. O João ficava doido. Porque eu não fazia chamada e tinha que assinar a caderneta, eu nunca assinei a</i>	<i>"A educação é você, eu acredito que educação seja isso. Eu conheci o Darcy Ribeiro. Eu fiz a campanha de Darcy Ribeiro."</i> <i>"A matemática é toda a resposta da pergunta. Quem sabe ler bem tem a solução de qualquer problema. Quando dois mais dois são quatro... Pode vir."</i> <i>"A educação é uma coisa para elite. A nação enquanto Estado acabou. Você imagina, na minha época de</i>	<i>"Eu, por exemplo, eu fico me policiando. Meus filhos dizem: meu pai não fala isso não. Não vai falar. Imagina. Eu tenho coisa que não vou falar mais. Ele não pode também sorrir de nada porque tudo é preconceito."</i> <i>"Quando eu estudei violão, eu aprendi muito mais. Eu estudei violão para tocar</i>

			<p><i>mais velho que minha mãe."</i></p> <p><i>"Noélia não me fazia ler não. Mas ela tinha uma maneira de obrigar."</i></p> <p><i>"Tem o Derval Pessoa que me ensinou a gostar de matemática. Foi professor de matemática, dava curso onde era a liga de futebol na praça do Rosário. Ele dava aula ali. Mas só de matemática, e quem podia pagar, pagava. Quem não podia, também se levava a aula."</i></p>	<p><i>caderneta. Servia apenas para me bater na sala e me abanar quando estava muito calor."</i></p> <p><i>"Eu virei um grande professor. Eu não sabia que era grande professor. Todos os meus alunos aprendiam bem. E quando eu dava aula na praça, para concursos, a maioria passou. Eu dava de Matemática e Portugal dava de Português. Muita gente passou."</i></p>	<p><i>menino, o que eu consumia de arte? Só para brincadeiras. Milton Nascimento, Caetano Veloso, Gil, Chico e Vandrê."</i></p>	<p><i>igual a Dilermando Reis, esse pessoal aí, Turíbio Santos, sei lá quem. Garoto. No meu lado, na minha região, na minha cidade, depois que eu percebi eles, virei outro músico, copiando aquilo que estava perto de mim, enquanto eu tomava aula para aprender aquilo que não era meu, que não tinha nada a ver comigo."</i></p> <p><i>"Hoje, a minha dignidade é lei, é Estado. Não tem. Você não tem como exigir hoje no professor. Se</i></p>
--	--	--	--	---	---	--

							<i> você não tem professor, o professor vive de sedução. O cara vai para a sala de aula e não aprendeu o assunto não. Vai porque gosta daquela pessoa."</i>
M.S.	82	F	Empregada doméstica	<i>"Estudei serie não menina, estudei o primeiro livro, "Minha terra" com as professoras três Marias. Não fui em escola pública nenhuma. Agora, eu estudei assim, em casa, o primeiro livro "Minha terra" mas não fui pra escola, só estudei livro "Minha terra" e a "Cartilha do povo"."</i>	<i>"Eu acho, andava louca que minhas filhas aprendessem. Ave Maria, minha loucura, quando Gilmara se formou professora eu fiquei muito satisfeita." "Incentivava. – Fazendo o quê? Dizia o que pra eles? – Pra eles não ser ignorante igual a mim, eu dizia a eles." "A professora uma vez, (até que ela morreu outro dia, a filha de dona</i>	<i>"Eu acho, andava louca que minhas filhas aprendessem. Ave Maria, minha loucura, quando Gilmara se formou professora eu fiquei muito satisfeita." "Eu dizia, você não vai responder, que ela está dando uma educação a você que eu não sei lhe dar. Se ela falar, você tem de abaixar a cabeça. Nunca disse a ele 'ah responda que</i>	<i>"Estudei serie não menina, estudei o primeiro livro, "Minha terra" com as professoras três Marias. Não fui em escola pública nenhuma. Agora, eu estudei assim, em casa, o primeiro livro "Minha terra" mas não fui pra escola, só estudei livro "Minha terra" e a</i>

				<p>"E quem te ensinou a ler? – Tem muitas coisas e muitos nomes que eu não sei pronunciar e eu pergunto às meninas, não fui pra escola não."</p> <p>"Eu sempre gostava quando eu via um livro assim ai eu perguntava as meninas: venha cá, como é que pronuncia esse nome? Aí elas me diziam mas eu nunca fui a escola."</p>	<p>Maricota, professora Norma) aí ele estudava no Círculo Operário e ela mandou me chamar porque um colega dele fez uma leitura lá aí ele ficou zombando dos colegas. Aí ela sabia quem era eu e mandou me falar, eu fui, peguei ele e dei 12 bolos, levei a palmatória de madeira e falei: você agora vai tomar 12 bolos na frente de seus colegas porque eu botei você na escola pra estudar, não pra aprender descaração não."</p>	<p>ela não é sua mãe' nunca disse isso. Ela está lhe ensinando o que eu não sei ensinar. Reclama mesmo e tem q obedecer."</p> <p>"O raciocínio que eu tenho de dar é para cada uma professora, se sentir feliz, e agradecer aonde ela está, está dando uma educação para as crianças que não sabe e ela tá caminhado para ser um bom rapaz, uma boa moça, uma boa dona de casa, ou um bom médico."</p>	<p>"Cartilha do povo"."</p> <p>"Eu sempre gostava quando eu via um livro assim ai eu perguntava as meninas: venha cá, como é que pronuncia esse nome? Aí elas me diziam mas eu nunca fui a escola."</p> <p>"Eu contava história de quando eu ia pra porta do mercado 6 horas com Mariquinha, o mercado tava até fechado. Ficava lá em pé com tabuleiro pra quando o mercado abrir lavar o lugar</p>
--	--	--	--	--	---	--	---

							<i>q ia ficar, botar o tabuleiro e ficava ali, ela ia pra rua comprar as verdura e eu ficava ali."</i>
M.P.	51	M	Professor	<p>Quem me influenciou a ler foi minha mãe, professora alfabetizadora. Sempre comprava revistas em quadrinhos, que inicialmente interpretava pelas ações das figuras dos personagens e posteriormente iniciei a leitura, isso me marcou muito e dessa forma me aproximei das leituras, até que me ofereceu um livro de poesias de Cecília Meireles, não me</p>	<p>Gosto muito de oferecer, mesmo que seja por poucas vezes, leituras que fujam do "técnico" da disciplina que leciono. Quando dou aulas de Educação Física uso algumas crônicas e causos sobre o esporte. Quando estou com Sociologia procuro introduzir os conteúdos a partir de letras de músicas. A indicação, provocação e indicação de leitura, seja ela qual for, dentro da prática pedagógica motiva os estudantes a ir além do</p>	<p>Como na resposta anterior, o ato de ler não deve se limitar ao que está escrito. Deve ser uma ponte para que o estudante possa compreender, dentro de sua própria história, os significados que estão além do texto. Para mim, tanto como pessoa quanto profissional, ler é te dar a liberdade de entender a partir de suas vivências e sem a necessidade da interpretação do outro. Independentemente do</p>	<p>Gosto muito de ler Crônicas e todos tipos de Mitologias. Luis Fernando Veríssimo, Rubens Braga, Ferreira Gullar, Gabriel O Pensador, Renato Maurício Prado.</p>

				lembro o Título, mas me lembro que fiquei muito empolgado e acabei participando de uma espécie de apresentação onde li uma das poesias e ganhei um brinquedo de uma instituição.	que está escrito, já que por intermédio do professor, existe um significado a identificar em cada leitura.	que se ler, a leitura é crucial para o desenvolvimento das pessoas. A leitura te proporciona de tudo um pouco, de sonho, de aprendizado, de divertimento etc.	
R.N.	47	F	Professora	Na infância, cresci em contato com os clássicos da literatura infantil, os contos de fadas mais que conhecidos, como Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, A bela Adormecida, Cinderela, Alice no País das Maravilhas, A Branca de Neve e os sete Anões, entre outros. Nesta época, ainda não existiam personagens que me	A passagem do século XX para o XXI foi um momento marcante no campo educacional, porque rompe com estruturas enraizadas, preconizadas pela razão. Somos frutos dessa geração, onde o fazer pedagógico se caracterizava pela repetição, memorização mecânica de saberes para garantir o aprendizado, numa dinâmica fechada que	Todo esse percurso traçado esta fundamentado no entendimento de educação como prática da LIBERDADE e LIBERTAÇÃO. Ler é transformação, o ato de ler busca tornar o indivíduo um sujeito autônomo, que utiliza a reflexão, a ação, a curiosidade, a criatividade, o questionamento. Desta forma, para se obter	Cidinha da Silva, Bell Hooks, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Clarice Lispector dentre outros.

			<p>representassem enquanto criança negra, minhas referências eram da branquitude, o que retardou o reconhecimento da minha identidade étnico-racial. Filha de professora, meu quarto sempre foi recheado de livrinhos de histórias e enciclopédias. Minha mãe, uma mulher negra de personalidade forte, a filha mais nova de uma família de mulheres negras, guerreiras e trabalhadoras. Desde cedo, incentivou-me a administrar minha vida de forma</p>	<p>não possibilitava o pensar, a criticidade, a livre iniciativa. Nessa abordagem, havia uma preocupação tão somente em cumprir o programa e obter o produto sem levar em conta o processo. Como nenhuma transformação acontece de forma repentina, brusca, de um estágio para o outro, por isso caminhei pela transição e como tudo que é novo, pude observar e viver, ao mesmo tempo, o estranhamento, o repúdio e o medo da mudança. No âmbito educacional, a educação deve possibilitar um aprendizado que vise o crescimento da pessoa</p>	<p>este resultado, faz-se necessário uma reformulação das práticas pedagógicas. É preciso transgredir, romper, promover rupturas com metodologias que aprisionam e não compreendem o conhecimento como uma possibilidade, uma construção e não como algo acabado, pronto. Neste sentido, a leitura literária se apresenta como possibilidade de fruição do pensamento, e educar para a liberdade. Não existe uma fórmula pronta de estratégias para fomentar o ato de ler, mas elas precisam ser diferenciadas, que</p>	
--	--	--	--	---	---	--

			<p>independente, que nunca dependesse de ninguém. Hoje eu sei e ela nem faz ideia que os primeiros ensinamentos feministas foram iniciados por ela. Às vezes, minha mãe me levava para escola onde lecionava e eu ficava observando a forma rígida, disciplinar e repleta de conteúdo, com que conduzia as aulas. Ela era minha inspiração. Com os trabalhos escolares que levava para casa, aprendi a gostar da carreira do magistério. Divertia-me ajudando a corrigir as atividades. As histórias contadas por</p>	<p>como um todo. Nesse sentido, o uso de práticas pedagógicas, críticas, reflexivas, produtivas, transformadoras são necessárias, pois possibilitam abertura para a práxis. As recordações da infância me fazem reviver fatos memoráveis que marcaram minha vida e moldaram meu fazer pedagógico por muito tempo. Ao me lembrar das aulas de minha mãe, a autoridade com que ela e minhas professoras de Língua Portuguesa lecionavam - todas elas muito rigorosas e inflexíveis, não admitindo fuga dos padrões de ensino -</p>	<p>seduzam o indivíduo a leitura.</p>	
--	--	--	---	--	---------------------------------------	--

			<p>minha mãe, tantas vezes repetidas, eram sagradas na hora de dormir, não me cansava de ouvir, soavam como canção de ninar. A figura de meu pai é marcante em minha memória: um homem pardo, simples, mas “antenado” com o mundo; tinha fome de informação, por isso era assinante da revista Veja. Ele ensinou-me, através do próprio exemplo, a gostar da leitura; enquanto lia suas revistas na sala de casa, eu o acompanhava lendo meus livrinhos de histórias. Embora não</p>	<p>reflito quanto fomos podadas/os, limitados/as, restringidos/as a aceitar e reproduzir o que a professora ensinava. Penso nos paradidáticos lidos que nunca foram explorados e, por consequência, não foram bem compreendidos - realidade que, infelizmente, muitas vezes ainda se faz presente na contemporaneidade. Quantos textos são usados como pretextos para fins gramaticais sem que as riquezas literárias sejam devidamente exploradas? Quantas vezes, em nome de um</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>existisse naquela época literatura infantil com representatividade negra, eu me transportava muitas vezes para o mundo encantado.</p>	<p>controle de disciplina, não se permite um trabalho diferenciado que possibilite a fruição de leituras diversas? Quantos/as educandos/as convivem em nossa sala de aula sem que os conheçamos de fato?</p>		
E.S.C.	49	F	Professora	<p>Meu gosto pela leitura remete a minha infância, mas especificamente no início da minha vida escolar, onde tínhamos uma diretora na escola que toda sexta feira reunia os alunos no pobre e aconchegante pátio da escola Monteiro Lobato, e nos contava histórias, aventuras de Emília, que me fazia</p>	<p>Procuro ser a contadora de história que tive na infância. Adoro fazer gestos, mudar o tom e a entonação da voz ao narrar algo, ou um poema. Tento fazer minha voz tocar o coração de cada aluno meu, principalmente os do ensino fundamental. Criando neles o gosto de fazer leituras coletivas, como se</p>	<p>Ler é entrar, participar e distribuir o que se ler.</p>	<p>Leio tudo!!! Amo Vinícius de Morais e Bandeira. Na atualidade Conceição Evaristo me toca muito, mas é a poesia, de todas as épocas, que realmente me ganha.</p>

				<p>desejar aprender a ler o mais rápido possível, para que pudesse ler os livros e saber das histórias, antes de serem contadas. Era uma delícia sentar naquele quintal de cimento da escola, embaixo de uma mangueira, só para ouvir Tia A.S. Sacramento começar a narrar uma aventura.</p>	<p>fossem parte integrante daquela história lida.</p>		
J.V.C.	29	M	Professor	<p>O hábito da leitura começou em casa, minha falecida tia era uma leitura assídua. Sempre ficava observando ela quando iniciar suas leituras ao domingo. Dessa forma acabei</p>	<p>Vejo a profissão de educador como ferramenta fundamental para melhora o mundo.</p>	<p>Gosto de leituras prazerosas, não apenas ler por ler, mas a leitura que proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico. A leitura é uma forma de enxergar o mundo através da loucura que</p>	<p>A leitura é um ato de prazer, não tenho um autor favorito, tenho vários kkkkk</p>

				adquirido o gosta pela leitura.		apenas a literatura possibilita.	
L.S.A.	41	F	Professora	Lembro que desde muito pequena via meu pai sentado lendo no corredor de casa. Lá tinha enciclopédias e romances e eu sentava ao seu lado, mesmo sem ainda saber ler e folheava um livro de verde, que depois descobri ser de "Primeiros Socorros". Anos depois, esse livro tinha palavras que eu não conhecia e tudo que eu perguntava meu pai sabia. Então, eu achava que se eu lesse como ele saberia tudo. Morar em frente a uma	Sempre faço projetos de leitura com minhas turmas. Incentivo a lerem diferentes tipos de livros e discutirmos sobre o assunto, faço premiação para a maior quantidade de livros lidos no ano e sobre a reflexão do que foi aprendido. Tem dado muito certo e eles acabam indicando livros entre si. O coração da Pró fica feliz.	Ler é despertar da escuridão para a luz do conhecimento; É ter liberdade de pesquisar e conhecer a verdade e não aceitar apenas o que as pessoas dizem; É saber que a palavra tem poder e esse poder pode te levar aonde você quiser. A leitura é linda! É emocionante ver uma criança sendo alfabetizada e lendo os letreiros das lojas nas ruas, unindo as sílabas e descobrindo as palavras, tendo noção e confiança nesse processo, bem como um idoso aprendendo a ler, quebrando barreiras, tendo a	Leio de tudo. Mas adoro ler romances, dramas e sobre diferentes culturas. A temática feminina também me atrai. Adoro Clarice Lispector, Jorge Amado, Itamar Vieira Júnior, Khaled Hosseini e outros.

				<p>biblioteca pública, ter uma professora de Redação (amiga de minha mãe) que me incentivava a ler e que também lia meus poemas, ter uma irmã que estava sempre comprando livros para mim na adolescência e me indicando outros e um professor de Português no ginásio que me apresentou Castro Alves. Todas essas pessoas fazem parte da construção e da memória da leitura em minha vida.</p>		<p>oportunidade de assinar o nome e sentindo a dignidade que isso pode te trazer.</p>	
C.G.A.S.	42	F	Bióloga	<p>A minha mãe que foi minha professora no ensino fundamental I.</p>	<p>Engajando meus estudantes com boa leitura, especialmente aquela que desenvolve senso crítico.</p>	<p>Ganhar repertório, ter posicionamento crítico sobre conteúdos sociais e científicos.</p>	<p>Literatura da minha área de estudo.</p>

A.2. Transcrição das entrevistas com o primeiro grupo.

A.2.1. D.V.B.S.

Meus avós eram agricultores, não eram agricultores ricos, eles eram agricultores normais como os de hoje são, em Conceição de Jacuípe, Recôncavo da Bahia. Eles tinham uma casa, um pequeno sítio e viviam da agricultura principalmente, eles plantavam, colhiam e assim viviam. Meu avô caçava, pescava e nos dias de terças-feiras ele ia para a feira que tinha no município e fazia aquela feira imensa de carne porque frutas e verduras ele tirava do sítio. Nas férias, geralmente minha mãe mais meu pai deixavam que eu fosse para lá ficar com meus avós.

Morávamos em Coração de Maria naquela época, eu estava pequena ainda e Coração de Maria faz limite com Conceição de Jacuípe. Lá eu tinha minha tia Catarina que era nova também, era bem novinha e a gente brincava muito ali no sítio, naquela paisagem bonita, muito verde com aquele azul do céu e a gente descia geralmente para fonte, um manancial de água e a gente descia uma ladeira com umas pedrinhas miúdas e naquele lugar bonito, quando eu olhava aquela paisagem maravilhosa, me dava vontade de ler.

Tinha cinco pra seis anos e já sabia ler. Meu pai ensinava a gente com 4 anos. Meu pai alfabetizou todos os filhos dele com 4 anos. Eu nasci em (19)39, então isso foi em (19)43. Isso é uma memória de 1943. Há 81 anos atrás.

Minha tia ia lavar roupa lá na fonte, eu ficava sentadinha um pouquinho distante dela, e ela lavava roupa, terminava de lavar, botava na bacia e depois nós subíamos a ladeira, vinha estender cá perto do sítio. Junto a casa de meu avô tinha um jardim muito grande, muito bonito, formava um arco ao lado da casa, tipo uma copa. E ali a gente botava uma esteira e minha tia ficava brincando de boneca comigo. A gente pedia a minha avó carne, feijãozinho e cozinhava ali do lado de fora da casa e fazia brincadeira de bonecas.

Acho que tia Catarina me incentivou porque ela tinha uns livrinhos pequeninhos e dizia: *“Quando aprender a ler direito mesmo eu vou te emprestar, viu?”*

Hoje ela tem 91 anos, eu tenho 85, então temos seis anos de diferença. Aos dez, ela tinha já uma porção de livros, tudo pequeninho assim, baixinhos, aí eu dizia: *“Eu quero! Eu quero! Eu quero!”* e ela dizia que iria me emprestar então eu me sentia a própria. Já pensou? Lendo um livro emprestado por minha tia, era maravilhoso! Foi

maravilhoso esse período. Duas coisas me chamavam atenção nessa época: ela tinha bastante livros pequenos, e tinha um bocado de medalhas no pescoço. Eu achava curioso, quando a gente corria, as medalhas batiam uma na outra, fazia aquele barulhinho e eu achava aquilo interessante. Eu dizia: *“Minha tia, me dê um pouquinho também pra mim!”* Aí ela dividia, me dava também e a gente vivia assim. Só faltava ela me dar os livros. (risos)

E o dia dos livrinhos chegou e como eu os li! Tinha um como aqueles... como era... era sobre... *“Cuíca de Santo Amaro”*

– Cordel?

– Cordel! Literatura de cordel!

– Nessa época, em Coração de Maria, em Conceição de Jacuípe, já ecoava a literatura de cordel produzida em (ou sobre personagens de) Santo Amaro

– Pois é! Já tinha!

Na época da escola, já em Santo Amaro, eu me interessava muito pelos títulos dos textos que eu lia, que era a gente que fazia a leitura, porque todo dia era obrigada a leitura, né? Na sala de aula. Então cada vez que chegava minha vez de ler então eu vou ficar lá só naquele pequeno paragrafo que a professora pedia, eu aí já lia o resto do texto todo e me interessava em perguntar.

A professora Judith Santos Pereira foi minha professora de quarta e quinta série. Era uma excelente professora e ela estimulava os alunos dela a ler. Porque ela contava sobre os livros que ela já tinha lido na época, aí a gente ia procurar na fonte, tomava emprestado na mão dos professores, era legal. Ela resenhava os livros que ela já tinha lido para provocar interesse no aluno. Me lembro muito bem dela. E também tinha uma outra professora, professora Jutith já foi por último. Nas minhas primeiras séries na escola primária, tinha uma professora que se chamava Doralice, ela morava na casa de uma professora que se chamava Eurídice, elas andavam juntas, não eram daqui de Santo Amaro, moravam na Praça da Purificação.

Havia outra professora também que ensinava ali do lado da igreja da Purificação, ela era baixinha, bem branquinha, a gente de vez em quando ia lá. Eu não sei como, mas os alunos iam lá na casa dessa professora, às vezes entrevistava, ela recebia os alunos muito bem, como se fazia com a professora Zilda Paim até pouco tempo atrás. Essa professora morava ali onde era a coletoria, você não é desse tempo... Era onde a gente recebia dinheiro, não tinha banco para se receber dinheiro não. Meus primeiros salários foram recebidos ali, na coletoria estadual. Depois nós começamos

a receber dinheiro no banco econômico, ali defronte do banco do Brasil. Ela se chamava Dulcinha, já estava idosa, dava aulas particulares em casa e todo mundo procurava por ela. Mesmo os que não podiam pagar, que era o meu caso.

Eu me formei professora primária, na primeira turma de magistério do Teodoro (hoje Colégio Estadual de Tempo Integral Teodoro Sampaio, fundado em 1954) e lecionei na escola Dr. Bião. Foi em 1966, daí eu fui até o ano em que eu me casei e fui transferida para Salvador, 1974. De 66 a 74, ensinei 8 anos aqui no Dr. Bião. Foram oito anos. Depois fui para o Adroaldo Ribeiro (em Salvador) e terminei a carreira lá, até quando me aposentei.

Quando eu fui nomeada, tinha uma turma de segunda série sem professor, aí me botaram lá. Eu trabalhei até o final do ano e no ano seguinte já comecei na quinta série. E daí em diante eu só ensinei quinta série porque as diretoras me davam, eram os meninos maiores naquela época. Os meninos estavam fazendo o tiro de guerra, ou seja, com dezoito anos. Tinha menino que tinha 19 anos ia fazer 20, era um homem já. Naquela época já havia defasagem entre idade e série. Na escola Dr. Bião eu ensinei, depois da segunda série do ano que eu entrei, desde a minha nomeação, depois no ano seguinte até o dia que eu fui transferida, só ensinava quinta série. Eram uns meninos que tinham assim a liberdade de chegar no colégio até 9h, porque vinham do tiro de guerra e iam para casa, tomavam banho, se arrumavam pra ir pro colégio. Eram homens, homens mesmo. Às vezes nos desafiavam. Naquela época era muito complicado porque você tinha que chegar lá novinha, 23, 24 anos, e pegar aluno até de 20.

Eu gostava muito pegar um parágrafo e desenvolver com eles na sala de aula e mandar que eles em casa completassem trouxessem no outro dia ou dois dias seguintes, para que eles escrevessem, e pegassem aquilo e desenvolvessem como uma redação. Eu já desenvolvia os textos com os alunos, ao longo da vida inteira. Então tanto fiz um projeto – que eu nem entendia que era projeto – aqui em Santo Amaro, como repeti em Salvador. E lá eu apertava muito porque o ensino era mais rígido. Aquelas redações que os meninos faziam, eu dava um tema para eles desenvolverem e cada qual escrevia de uma maneira diferente. Oh, menina! Mas aquilo para mim que era a professora que ia corrigir aquelas redações, era fantástico! Era maravilhoso! Então aquele conteúdo que chegava nas minhas mãos, vários! A variedade era imensa! Você vê como não tinha um que fosse igual ao outro. Não podia ser. E na escola pública. Mas ali no Adroaldo era uma maravilha. Aquilo me

entusiasmava de tal maneira que eu ia lendo e corrigindo, corrigindo, depois mandava o aluno passar a limpo no outro dia. Mas aquilo me engrandeceu muito, isso fortaleceu meu vocabulário. Quando eu saía no final do ano e entregava a série, eles já estavam tão entusiasmados, que qualquer tema que você desse, dentro do programa, eles desenvolviam. Como eu batalhei na sala de aula, como eu batalhei pra chegar até aí. Foi muito complicado. A gente tinha que facilitar a leitura. A gente tinha que trazer livros, incentivando: “*Vamos ver!*” Fazer perguntas sobre os livros, forçando, induzindo a turma a pegar os livros pra ver as perguntas onde estavam, para que eles achassem as respostas. Eu já fiz muito isso: pegava os livros, distribuía na sala de aula, formava um pequeno grupo, então eu os dividia e, naquela época, desafiava eles a procurar as respostas do que eu tinha perguntado nos livros. Deu uma certa animação pra ler? Deu. Mas era uma coisa rápida, passageira, momentânea. Também eu não achava que era um método de ensino. Não era nada obrigatório, era só uma estratégia que na época deu um pequeno resultado. Escolhia os livros, escolhia os capítulos, formava as perguntas e eles procuravam, como um ovo da Páscoa escondido e era para nota, né? Aí “forçava” eles a ler. Se não fosse para nota, eles não se interessavam. Quer dizer, de dez, às vezes você tira dois ou três (que se interessam espontaneamente por ler) já é um percentual bom. Dava resultado na época. Deu muito resultado comigo, agora como não era uma coisa oficial, não podia garantir que desse com outras pessoas e cada um vai desenvolvendo já, de maneiras diferentes, de acordo com suas turmas. Tem que despertar o interesse, né?

Pois é... é meio complicado, mas é gratificante. Ser professora é uma maneira de não morrer.

A.2.2. A. S.

Meu nome é Maria A.S., sou professora e continuo professora porque para mim aposentadoria é apenas um detalhe, então eu sou professora por vocação, que tudo que eu fiz eu faria novamente. Eu formei em 66, em dezembro de 66, mas imediatamente eu já fui trabalhar na escola onde eu estagiei, fui convidada, que era o Convento dos Humildes, Escola Nossa Senhora dos Humildes, fui convidada, depois o colégio era particular e as freiras resolveram fechar o colégio e eu coloquei uma escola particular, abri uma escola. Depois eu fui pro Teodoro como professora de

música, porque na época educação artística, mas era música, então como eu tinha um curso de música, eu fui pro Teodoro através disso. Fiz o concurso e fui ensinar primeiro em São Braz, fui aprovada e fui chamada pro concurso do estado e fui pra São Braz, a princípio. Fiquei 2, quase 3 anos em São Braz, depois me transferi para Santo Amaro, fui para o Edvaldo Boaventura, mas na época eu estava no Teodoro e estava no Círculo Operário, no (na Escola) Padre Fenelon.

Antes de ler, eram meus pais que me falavam – eu não me lembro de meu interesse, minha vontade de ler – que eu perturbava todo mundo, que não deixava, eles tinham o hábito de ler o jornal à tarde porque meus pais trabalhavam o dia todo, todos dois eram funcionários públicos e aí quando chegavam do trabalho eles tinham o hábito de ler o jornal à tarde eu não dava vez, eu ficava interessada querendo, eu queria participar, eu queria talvez a atenção deles e também é já um despertar mesmo. No meu tempo não havia em Santo Amaro pré-escolar, mas eu fui para uma escola que era o terror da época na escola dona Carminha (risos) porque era quem ensinava em Santo Amaro, todos os alunos dona Carminha tinham uma letra boa porque ela passava pelo translado, bastardinho, eram formas de escrita muito interessante: começava com uma pedra, com aquele lápis assim tipo um giz, mas era um lápis que escrevia em pedra na lousa e depois passava, ela confeccionava os cadernos, era ela, com papel pautado ela costurava os cadernos e aí ela escrevia... Maria do Carmo Guimarães. E aí eu fui com quatro anos todos os meninos tinham sete, porque só se ia para a escola com sete anos. Mas minha mãe pediu e ela me recebeu dizendo assim: “Eu não vou facilitar!” porque lá ela batia, usava palmatória, mas eu nunca precisei apanhar. Porque eu queria estudar! Tanto que com cinco anos eu lia, aos seis anos eu já estava completamente alfabetizada. Eu me lembro que minha tia frequentava a casa de Dr. Ranulfo Paranhos que era meu padrinho. A madrasta dele e o pai, Dr. Elpídio Paranhos – até tem uma escola em Santo Amaro com o nome dele. Eu ia para lá porque minha tia passava as tardes lá, naquela época o siri não era comprado como a gente hoje compra já todo tratado, catado, então minha tia ia pra lá e ficava catando siri, como ela era muito ligada à família e eu ia. E dona Zezé, que era mãe de Moacir Paranhos, eu lembro que ela me deu um livro de Moacir que já estava um rapazinho, bem mais crescido e eu tinha uns seis anos, tanto eu lia que ela me entregou esse livro – eu não esqueço – que era A vida de duque de Caxias - Luiz Alves de Lima e Silva. Eu me lembro bastante disso! Era um entusiasmo que as

peças ficavam, uma criança de seis anos que sabia ler daquele jeito. A minha vida foi a leitura, eu sempre gostei demais.

O meu grande mestre foi o meu tio padre Antenor. Ele foi responsável por tudo que eu fiz porque ele me apoiava, porque ele me incentivava porque ele acreditava em mim, então muita coisa eu fiz também para agradar a ele. O meu tio era o Google de hoje, porque era uma capacidade e aquilo era incentivo, eu gostava disso, de ler para debater, para conversar com ele, para ter assunto para estar assim, à altura dele.

Tanto que quando eu fiz vestibular, eu fiz para direito e escondi dele porque eu achava que eu não ia passar. Primeiro vestibular que eu fiz, não tinha feito cursinho nem nada e aí eu não disse nada a ele. Mas alguém falou e ele me perguntou, eu disse, não, mas eu não vou passar não, porque eu sempre fui muito fraca em matemática, eu sei fazer as quatro operações e às vezes não confio nem na máquina, de tão ousada que eu sou, mas fora disso, quando parte para o resto da aritmética e da álgebra, não, nunca gostei, eu sempre gostei foi de ler.

Aí quando eu falei com ele, eu disse eu não devo ter feito nada de matemática se eu acertei alguma coisa... Ele fez: Mas não é importante matemática! E falou: Como foi sua redação? Eu então descrevi mais ou menos para ele e ele: A.S., você já está aprovada porque poucos alunos vão fazer uma redação dessa. E realmente, eu passei entre décimo sétimo, por aí... por causa da redação. Me lembro perfeitamente que foi (sobre um texto) de Fernando Sabino sobre o vizinho, essa coisa sobre você ter aproximação com as pessoas, daquele texto você teria que escrever a seu modo e quando eu falei com ele, ele: Você tá aprovada! Mas eu não acreditei não, só que eu estava aprovada mesmo. Mas o resultado, havia uma troca, sabe? Ele confiava em mim e eu não queria desmerecer, então eu sempre procurava dar orgulho.

Ele foi meu professor porque naquele tempo se fazia exame de admissão, mas ele não foi meu professor no curso pré-exame, mas foi uma professora, Maria de Lourdes Neves e depois ela foi professora de literatura infantil, também de filosofia, ela também foi muito importante minha vida.

Ela era da cidade de Teodoro Sampaio, mas morava em Santo Amaro. Havia um curso para o exame de admissão no próprio Teodoro. Meu tio era o diretor do Teodoro, me inscreveu no curso de admissão porque quando terminei o antigo primário eu tive que ficar repetindo coisas que era para dar tempo de entrar no colégio, porque eu terminei com 10 anos, só entrava com 12 anos. Então eu terminei a quinta

série com 10 anos e aí fiquei um ano todinho tomando curso de admissão e ele era quem fazia a revisão.

Eu passei e meu tio foi assim em vários setores e em várias épocas da minha vida, ele foi muito importante na minha educação, nesse gostar de ler ele foi importante também. Ele não viu o meu livro, ele faleceu em 1985. Então não deu, mas ele sabia que eu escrevia, eu tinha coisas assim, papéis espalhados por todos os lados, ainda não tinham sido reunidos nem publicados.

A gente ensina melhor aquilo que a gente gosta. Eu nunca tive dificuldade em fazer os meus alunos se interessarem porque eu fazia com prazer.

Eu acho que não é somente na leitura. Eu acho que o problema é muito maior porque infelizmente hoje as coisas são muito prontas, tudo está sendo entregue assim, já manufaturado – tome aqui! – é uma beleza, não existe mais o cuidado artesanal porque é um cuidado artesanal, você vai trabalhar a leitura, você fazer com que o menino, a criança comece a entender o que ele está lendo, porque vem daí, a gente aprende a gostar de ler quando a gente sabe interpretar o que está lendo. Hoje a gente vê, de um modo geral, as pessoas não interpretam mais nada porque têm preguiça, eu acho que existe a ociosidade, a coisa do tome aqui, tá tudo pronto, de entregar em tudo, não é somente na educação, é em tudo, então eu acho que essa evolução, a tecnologia, que tem coisas maravilhosas, de uma certa forma ela faz com que o indivíduo não queira raciocinar, não queira pensar, não queira ter o trabalho de construir porque ele já acha pronto. Eu tenho impressão de que isso é mais complexo, não é só na leitura, acho que é de um modo geral. Você vê que tem pessoas hoje que terminam um segundo grau e que eu digo que são analfabetos funcionais. Então eu acho que a coisa desandou desde um bom tempo para cá, porque eu mesma, um dos motivos que fez com que eu deixasse a sala de aula – depois de aposentada eu voltei a trabalhar né? – então, por último, depois que eu dirigir o colégio daqui da Pedra (povoado na zona rural de Santo Amaro), eu resolvi ficar só com a turma de segundo grau daqui que foi do curso (técnico) em meio ambiente, então eu disse eu já estou livre, não quero mais saber de direção, quero ficar com essa turma, porque tinha uns quatro ou cinco alunos interessados. E aí eu resolvi ficar, fiquei só por causa desse pessoal porque senti que eles queriam alguma coisa, trabalhar mesmo com eles a leitura, o vocabulário, que o vocabulário que eles têm vem de casa, da família, o “falar errado”, então eu queria muito melhorar a situação até para que eles encontrassem no mercado de trabalho uma oportunidade e fiquei. E você sabe por que eu desisti?

Porque desses mais ou menos cinco, uns três desistiram por outros motivos, e os que ficaram já não estavam interessados. E aí, por exemplo, a aula era para terminar 21:30, quando diziam assim: o ônibus escolar já está aí, eu não conseguia mais nada na sala de aula! Eu falei: Peraí, o que é que eu tô fazendo aqui? Não! Eu fiquei tão desestimulada eu resolvi, e disse: Olhe, eu não quero mais não! Terminou o ano, eu entreguei, não me fale mais em vir pra sala de aula porque esse pessoal acabou com o meu sonho que ainda era por algum tempo ajudar de alguma forma, mas eles não queriam o que é que eu iria fazer? Eu desisti. Então eu acho que essa falta de interesse é porque tudo agora é muito fácil. Só que eles não conseguem muita coisa. Depois você vê: Poxa, tô sem emprego, eu não consigo trabalhar! Vai ver por que é! Então eu repito: para mim isso aí vem de um tempo, vamos dizer, de uns trinta anos para cá a situação piorou. Eu acho que quanto mais se facilitou, piorou a qualidade do ensino. Ah! Mas é arcaico falar isso! Realmente eu já tô fora da moda, com certeza, mas eu sou de um tempo em que se aprendia, podia o método não ser assim tão brando, não sei, mas valia a pena, valia a pena.

De uma maneira leve, muito leve, a gente reconstruía uma história, por exemplo, aproveitava muita coisa do cotidiano eu trabalhava muito com poesia, eu trabalhava fazendo grupos de coro falado, com a entonação para que soubessem como era a pontuação, então eu fazia de um jeito que lúdico, eu trabalhei muito lúdico e acho que trabalhar mesmo por prazer, não tem assim uma fórmula, sabe? Eu acho que era a vontade daquilo que eu gostava de ver nos outros. Acho que me moveu foi um entusiasmo, sabe? Sempre! Eu fui uma pessoa assim apaixonada pelas coisas, pela vida, e uma das coisas que eu fazia muito que estimulava a leitura era a dramatização. Então eu aproveitava muito esse lado meio artístico que todos nós temos e eu gostava de fazer e meus alunos viajavam comigo, mas viajavam mesmo e fazíamos viagens extraordinárias. Com essa coisa da imaginação de você poder ir aonde você quiser.

Eu acho que foi porque tudo que eu fiz ou o pouco que eu fiz, fiz por amor, né? Eu sei que eu tinha uma coisa comigo, sabe? O que eu ensinava na escola particular eu levava para a escola do governo porque eu imaginava que se eles tivessem condição, estariam numa escola particular, então eu tinha obrigação de levar o mesmo conteúdo, a mesma qualidade para os meninos, tanto que na escola do governo eu fiz amigos, quando eu ensinava em São Braz eu trazia os meninos para Santo Amaro, porque as oportunidades que havia melhores que eles lá não

encontravam. Eles ficavam entusiasmados, sempre dava oportunidade, eu sempre tive essa preocupação em fazer com que eles tivessem a mesma oportunidade.

A.2.3. M.M.S.

Sou M.M.S. Moura dos Santos, professora aposentada. Me formei em 1974 e tenho impressão de que eu me aposentei em 2008 acho que foi 2008. Continuo trabalhando na escola, só não estou mais na sala de aula, mas uma vez professor a gente é sempre professor.

Eu deveria estar com oito a nove anos, mais ou menos, naquela época quem me ensinou a ler a escrever era uma professora leiga chamada Pupu, Maria da Purificação. Dona Pupu. Ela que me ensinou a ler a escrever ali no Sinimbu, não era como é hoje, tinha uma casinha ali logo na entrada e ela ensinava pela prefeitura, foi aí eu aprendi o bê-a-bá.

Depois ela dava curso à tarde, eu estudava pela manhã e meu pai resolveu me botar, então eu aprendi a tabuada apanhando porque eu era muito espevitada, ela me chamava *abelha-mestre*, gostava de chegar perto dos meus colegas para ensinar (metida a saber!) e quando foi um dia, um caderno já pronto, "*professora eu já terminei, quero levar para casa para comprar outro*" – ela dava aula de bordado na sala da frente e o curso era atrás – ela: "*Deixe o caderno aí!*". Quando foi na hora de eu ir para casa ela disse "*Agora não, mais tarde. Vá lá para dentro!*" aí eu fui. Quando eu chego lá, minha filha, as contas todas erradas. Eu consertei todas ali. Agora era uma reguada... sim, porque naquele tempo não é o d'agora, né, minha filha? Aí dava assim nas pernas, "*Você não disse que tava pronto? Faça aí!*" Aí aprendi a entender as quatro operações que até hoje eu faço de cabeça eu não acerto muito (usar o) celular não, né? Hoje em dia é celular! Eu vou para o celular depois eu vou aqui na cabeça para ver se tá certo e agradeço a ela, tá entendendo? Como foi bom, foi bom, foi bom. O talho da letra, entendeu, até hoje aí foi dela, a caligrafia foi dela.

Eu tenho uma (pessoa inspiradora), ela já é morta, chamada Nicinha, morava aqui nessa rua aqui, ela era irmã de Aída você conhece Aída, né? Pois bem, ela era uma das, Nicinha dos Santos, ela era mais chegada e quem mais solicitava. É tanto que foi ela, foi através dela que eu fiz a admissão, porque todas estudavam, menos eu. Essa era uma prova necessária para você ir para o ginásio e eu perdi. Eu fiz admissão e perdi. Eu me lembro como se fosse hoje: o auditório do Teodoro não era

assim, tinha aqueles arcos... De fiscal: Padre Fenelon, Professor Valdir, professor Teixeira, e era assim, eles circulavam, o auditório cheio, eles circulavam. Eu tinha uma camarada estava fazendo prova na minha frente e começou a chorar.

Olha, não foi professor (que me fez querer ler), sabe o que era? Porque eu tinha amigas que sempre foram, no colégio, mais adiantadas do que eu, não em idade, eu sempre mais velha, mas elas... eu não estudava, olha, mas o trabalho que elas traziam, que elas iam fazer em casa, faziam tudo aqui e tinha meu dedo, eu sentia necessidade de ler mais um pouco para poder entender. Que naquele tempo a leitura não seria só para o português, não sei hoje em dia, mas se você não soubesse interpretar, você não fazia muita coisa. Então foi aqui, através dos meus colegas que eu tive necessidade e aí comecei.

Era assim, a gente fazia a prova escrita e tinha a oral na admissão. Vinham os assuntos de geografia, ele botava o número e você sorteava, aí você tinha que falar sobre aquele assunto, ele fazia a pergunta para você responder. Mas era bom, minha filha, ontem, antigamente a gente achava maçante e tal, mas foi bom. Eu não passei na primeira vez, aí continuei dentro de casa, aí essa amiga Nicinha chegou e disse: *“Mas não é justo!”* aí me levou para Salvador e eu fiz no colégio Anísio Teixeira, passei e quando eu cheguei aqui, nessa época era padre Antenor o diretor do Teodoro, ele não aceitou, aí Nicinha foi quem resolveu tudo e me matriculou em Acupe, com professor Carlos. A diretora era dona Marieta, depois quando eu fiz a quinta série, né? naquele tempo era quinta série, aí foi que ele aceitou a transferência de Acupe pr’aqui, mas ele Salvador ele não aceitou. Aí eu fui! Tava um tal de francês que eu não sabia nem para que lado ia, professor Teixeira, não sei se você alcançou, ele ensinava história e morava aqui perto. Aí ele disse: *“M.M.S. que que você tá fazendo de tarde?”* eu disse nada, *“Vá lá em casa!”* Foram três aulas, agora como foi que ele me deu essa aula? O macete! Não deu aquela aula tradicional, ele me deu o macete. Daí em diante eu fui-me embora e tô aqui graças a Deus com 80 anos. Depois é que você vai ver o quanto foi bom. Quanto cada coisa foi importante, para eu chegar onde eu cheguei tive muita ajuda. Depois quando eu estava no Pedagógico a professora Rosalva, mulher de Walter Figueiredo, prefeito de Santo Amaro, mãe de Júnior Figueiredo, quando ela precisava se ausentar, ela aí me solicitava eu ia para sala dela tomar conta dos alunos dela. Então a minha formação vem daí. Ela me dava tudo direitinho, onde você acha, assim que se faz, é esse menino é assim..., aí que eu aprendi a trabalhar na sala de aula. Me deu uma aula mesmo! É tanto que até hoje

eu mando celebrar missa para ela, todo dia eu faço uma oração e de vez em quando eu mando celebrar missa para ela, porque foi ela que me deu todas as coordenadas de sala de aula, me ensinou a ser professora, no José Nery que naquela época era *Babylândia*. Quando me formei, em dezembro de 1974, Léa (Mesquita) não me conhecia, ela me colocou e eu fui tirar a licença maternidade de Conceição mãe, de Milena e Carla, entrei em julho de 1975, ali na maçonaria, tomava conta dos meninos do segundo Jardim que hoje é grupo três. Graças a Deus achei que tinha que cuidar dos alunos do José Nery como para serem meus filhos, graças a Deus, e todos estão até hoje, você é uma das! E aí, minha filha, graças a Deus me dei muito bem em sala de aula, tenho saudade e não perdi a mania de tomar conta dos filhos dos outros. Tá na rua, tô vigiando já tomei umas duas lambadas por conta disso, depois: *“Meu Deus, não era para eu fazer isso! Aquele tempo já passou!”* (risos!) O olhar fica vigiando, vigiando e quando eu vejo que vai cair naquele buraco, aí eu chego junto, *não pelo amor de Deus...* e aí às vezes aceitam, às vezes não. Mas não me arrependo de ter escolhido essa profissão, tá entendendo? Tem momentos em que a gente se irrita um pouco e tal, mas a alegria supera. Você já pensou, quando a gente passa na rua que um grita *“Minha tia, minha tia!”* é gratificante, é muito bom!

Eu nem sei, viu? Eu acredito mais que é porque a gente é muito simples. A gente chega em um lugar, não chega dizendo *eu cheguei!* A gente chega pisando de mansinho e as pessoas não dão nada, olham assim e não dão nada. De repente a gente faz *“Uau, cheguei!”*, não é de imediato. As pessoas vão descobrindo aos poucos quem é que somos nós. Eu acredito que seja isso e cada um tem o seu intelecto. Às vezes ele não se sobressai, mas puxando sai, estimulando sai.

Minha filha, depois que me apareceu esse tal deste celular, que tá sendo usado erradamente, por que ele é útil, muito útil, mas tá sendo usado (...), você... As crianças hoje em dia não batem mais papo com você. As crianças hoje em dia não ouvem mais uma história, não sabem uma cantiga de roda, como eu sinto falta! No meu tempo a professora ensinava tudo isso ao seu aluno. O aluno não ia para sala de aula sem antes rezar o Pai Nosso. Se ele era não era católico, ele não era obrigado, ele não ia para a fila rezar. Agora o Pai Nosso é universal, o Pai Nosso a gente ensinava a todos eles, o Hino Nacional toda sexta-feira tinha que ser cantado. Eu tinha um aluno que ele cantava o Hino Nacional de cabo a rabo: Rafael Falcão! Eu achava bonitinho quando ele passava na frente para cantar, puxar o hino. A gente era obrigada a ensinar as datas cívicas, o porquê, por que não, eles tiraram educação

moral e cívica eles tiraram OSPB, ensinava um indivíduo a saber até onde ele podia ir, o limite (moral) dele se encerrava quando o do companheiro começava e ensinava cidadania. Foi cortando aos poucos, foi cortando aos poucos, tá entendendo? e tá a criança o tempo todo com celular na mão jogando tem outros coitados, infelizmente, vendo que não devem, e aí cadê? Como é que faz? Antigamente a gente lia, até mesmo uma revista em quadrinhos, e ia discutir quela aquela ação daquele indivíduo, “papapá”, discutir, dramatizar, eu conversava dramatizando, “forçadamente” fazia ler porque na minha sala a leitura era todos os dias e era coletiva. Não podia ser uma leitura individual, porque enquanto eu estava tomando a lição de um, vinte estavam lá conversando e no coletivo não: todos estavam lendo ao mesmo tempo e várias vezes, porque era parágrafo, né? “Oh, fulaninho, para aí! Siga, fulano! Na matemática, a criança desde a primeira série tinha que desenvolver a mente para aprender a saber o problema. Ele lia o problema, ele ia raciocinar! Transformar problema em operação matemática é interpretar um texto e traduzir em números. E às vezes, quando eu ia corrigir, aí chamava ele: “Por que é que você não sabe fazer isso aqui? Não, não! Você sabe! Leia aí, vá! Daqui a pouco... *“Ih, tia...!”* Sabe o que é? Tá faltando a leitura! Vamos embora ler mais um pouquinho! Aí a gente vai incentivando o indivíduo a ler e a interpretar.

Tá faltando isso, tá faltando incentivo em casa também, porque a escola é a continuação da casa. Se os pais não ajudam a escola só também não pode e hoje em dia o profissional ele tem que se desdobrar e trabalhar em vários colégios para poder sobreviver. E aí não tá com aquele tempo que eu tinha, que o meu salário dava para mim, hoje em dia ele não dá. E também e meus colegas me perdoem, mas precisa gostar da profissão, porque se você não gostar, minha filha não adianta ter mil cursos, fica tudo no papel. Graças a Deus eu não me arrependo do que eu fiz não. Eu só tenho orgulho. Quando eu vejo um, chega assim, pega na minha cabeça e diz (mostrando os cabelos brancos): *“Eu contribuir para isso aqui, olha! Um fio desse cabelo é meu!”* (Risos!) Hoje em dia, minha filha, quem é que pode fazer o que eu fazia com vocês? Quem é louco? Vai preso!

“Tá fazendo o quê aqui? Puxe para casa agora! Vá para casa agora! Pronto! Hoje em dia, quem é louco de fazer uma coisa dessa? Não!

Tive colegas maravilhosas: Marialva, Lico, R.M. Mendes? Aquele ali... (Risos) Você sabe que eu já subi aquela ladeira da Pedra de bicicleta por causa dele? Ele botou todo mundo e lá vou eu os alunos dele, e não tinha um aluno que não gostasse

daquele homem! É saudade! Foi bom, Livia, foi bom! Você me fez agora lembrar de muita coisa que estava esquecida. Muitos “causos”.

Ói, minha filha, a única coisa que vocês podem fazer é o seguinte: em primeiro lugar, seguir seu coração. Tem muitos métodos: tem esse, tem esse tem aquele, mas você vai seguir o seu. Siga um pouco, porque você tem que fazer o roteiro, mas siga mais seu coração. Você desça até a criança. Você tá lá em cima ela tá cá embaixo. A partir do momento que você desce, que fica no mesmo nível, ela diz “*eu posso*”, ela vai dizer “*eu posso*”. Tá com aquela dificuldade de aprender isso ou aquilo: pronto, você tem aquele o método tradicional que você tem que seguir, então você faz aquela curva horrível para você chegar aqui. Aí você ensine a ele ir reto, que ele chega mais rápido. Siga sempre o seu coração. Ame! A partir do momento que você chegar na sala de aula e você vê: são filhos dos outros, mas você os abraça e diga eu vou tratá-los como se fossem meus filhos. Reclame na hora que tiver que reclamar. Você briga com eles porque eles estão errados, você tá fazendo bem. Depois você traz eles para debaixo do seu braço. Se eles não se sentirem humilhados, mais tarde eles dizem a você “*Obrigado!*” Como eu gosto! “*Obrigado!*” Minha filha, aí não é que você vai conseguir mudar o mundo. Não, não. Mas você vai ter a satisfação! Numa classe de 20, 10 você conseguiu. Mostre a necessidade que ele tem de ler mais: ele fala melhor, ele se expressa melhor, ele escreve melhor. É a única coisa, é o que eu usei e é que eu posso passar por você. É isso aí e você nunca vai se arrepender e que Deus te abençoe, minha filha!

A.2.4. R.M.

RM - Meu nome é João R.M. Caribe Mendes, 71 anos, nasci em 22 de novembro de 1952.

LM - onde?

RM - Ah, onde eu nasci? Eu nasci em Santo Amaro. Se não fosse aqui eu me matava, ave Maria!

LM - R.M., essa pesquisa se chama Memórias Recôncavas de Leitura. Na verdade, meu intuito é tentar investigar como se aprende a gostar de ler no Recôncavo da Bahia, particularmente em Santo Amaro. E eu estou falando com os meus mais velhos.

Estou falando das pessoas que, de alguma maneira, participaram da minha formação como profissional da educação, como pessoa e como ser humano. Que, de alguma maneira, me influenciaram, que influenciaram o meu processo de formação intelectual para que eu chegasse até aqui. Quem foram os seus mais velhos, de alguma maneira? Quem te trouxe até aqui? Eu estou tentando resgatar essa memória. Como é que se aprende a gostar de ler em Santo Amaro? Estou tentando criar esse mapa. Tentar descobrir de que maneira... Descobrir é muita pretensão. Mas tentar desenhar, de alguma maneira, de que maneira eu, enquanto profissional da educação, posso fazer alguma coisa pelas gerações que estão passando pelas minhas mãos.

Porque, embora a gente tenha em Santo Amaro um grande legado cultural, a gente tenha um rótulo, a gente tenha uma fama de grande cidade, de berço de cultura, a gente tenha nomes na nossa história, como Adroaldo Ribeiro Costa, Amélia Rodrigues, Emmanuel Araújo, Gustavo Viana, Zilda Paim, Teodoro Sampaio, sabe? E por que nós não somos a grande cidade nos índices das avaliações externas das escolas públicas do Brasil? O que é que está faltando na minha geração de professores para oferecer aos estudantes que estão hoje no chão da escola, como dizia Paulo Freire, para que eles se tornem os grandes nomes de Santo Amaro daqui para frente? É isso que estou tentando descobrir, porque, na verdade, estou tentando produzir alguma coisa que ajude os meus colegas professores a desenhar um caminho junto comigo.

Minha proposta é essa. E aí a primeira pergunta que eu tenho para você é a seguinte. Quem te ensinou a ler?

RM - Eu sou filho, caçula, de pais velhos. Não tinha televisão nessa época, não tinha outra coisa, não tinha conversa. E uma época em que a sociedade vicinal era muito forte. E essa coisa da cultura era muito mais viva do que é hoje. Porque você não tinha educação, nem muita arte. Ou seja, a cultura é uma coisa que não tem vínculo nenhum com arte nem com educação. Nenhum, nenhum. A cultura é regra de comportamento. E arte e educação são quase que uma imposição social. Uma leitura.

Toda metodologia, ela vem de um pensamento, sabe, de ditadura. A educação é uma ditadura. Eu, quando era professor de escola pública, eu, parei de ensinar porque eu não evoluía dentro do método meu. Então, a vida inteira, eu fiquei procurando metodologias alheias. O curso que eu tomei de admissão para a escola, para o ginásio, até música, por exemplo. A música, para mim, veio aprender a fazer música e aprender a ler e entender um verso.

Eu aprendi muito antes de saber o que era língua. Eu não sabia que a língua era neolatina, eu não sabia que ela é paroxítona. As línguas neolatinas são paroxítonas, exceto os franceses.

Eu não sabia nada disso. Eu sabia que eu tinha noção, hoje eu tenho mais noção ainda, tenho certeza que o binômio de formação cultural de um povo, do comportamento de um povo, se dá no que se come e no que se fala. Isso aí é uma tese, para mim, é a única tese com uma morte na vida.

Essa é a tese de formação no comportamento. Em qualquer lugar do mundo, é pela necessidade de falar e pela necessidade de comer, duas formas. A sensorial, a do espírito, a poesia, a música está ali dentro.

E a fome, se você não comer você morre, há necessidade biológica de viver. Mas, voltando ao meu caso, quando eu nasci, eu estava chegando pela porta da frente e meu pai se arrumando para sair pela porta do fundo. Eu chegando para a vida e ele saindo.

Então, é meio louco. Então, eu fui criado, eu vivi a relação da inteligência e a sabedoria, meu pai já não tinha sabedoria, já partindo para a solidão eterna, e eu chegando, vivo, com todo o empirismo do mundo, achando que tudo era bom. Porque é isso que faz inteligência.

Toda criança nasce inteligente. E a inteligência é a mãe do empirismo. Então, é uma aventura para lá e para cá.

Eu fui criado por uma irmã, que, por acaso, era professora. Então, a primeira vez que eu me debati com a educação formal, foi com a mãe Noelia, que era madrinha de César e minha mãe de criação, porque meu pai tinha dado. Minha mãe não tinha mais condições de segurar filho, já era velha quando me teve, e meu pai mais velho ainda, que era mais velho que minha mãe. Então, é uma coisa maluca isso.

Por um lado, é confortável, mas, na época, era muito maluco. O meu pai, quando vai embora, que era normal ele ter ido, tinha que ir naquela época, porque ele já estava vencido, o prazo de vencimento dado pela vida. Meu pai não tinha mais.

É engraçado o que a vida faz com a gente: Você nasce, e o destino descreve o seu tempo, destino abre a porta da vida, e o destino lhe entrega a chave do seu tempo. E o que é que o tempo faz? Ele obriga você, você não chora porque você tomou uma palmada na bunda, você chora porque a explosão dos pulmões é um absurdo, é um tiro. Então, isso aí, você explode. Respirar dói.

Respirar dói demais. E aí que a vida entra em cena. Você não tem mais mãe, você é um cidadão do mundo, você é um cidadão do mundo!

É difícil de perceber isso, que a racionalidade não deixa. Outro câncer para a vida humana é a racionalidade. Se não tem forma, ela não entende. Ela quer forma. A razão corre do mistério como o diabo corre da cruz e o grande mistério é de como a educação se forma.

Então, você em um país como o nosso, dimensão continental, em uma cidade progressista, que era dona, sei lá, de 218 engenhos, era muito rica. Então, você pode imaginar que a sociedade, por ser rica, era cheia de metodologias, de métodos. Imagina, tudo era... Tudo era uma razão, tinha um motivo de ser. Tudo era explicado. Você fazia... Tanto que era tão sério que quando eu saí daqui para a Cidade de Salvador, eu não participei de curso.

Não fiz o curso para fazer admissão e foi uma época perigosa. Eu fiz admissão para o ginásio e foi na época do vestibular.

Não, meu filho, é assim... é uma doença que lhe pega e você... Até para fazer show, fica explicando tudo, falando e não corre. Então, professor é isso. Estou aqui. A vida para o professor é a equação. Até quando você pensa na equação irracional, você ainda está dentro dos princípios da lógica da igualdade! Embora você saiba que a igualdade só pode existir na diferença. Ela só existe para isso. A matemática é uma maluquice. Principalmente a matemática da razão é uma coisa da porra. Eu deixei de ensinar porque eu mentia muito para os meus alunos. Quando eu dizia para os meus alunos, assim, o conjunto vazio é aquilo que não tem elementos. Olha que coisa burra!

Aí o Bhaskara dizia, no século XII, o Axioma dele foi o único que ele fala sobre isso, que os opostos existem na mesma distância da origem e a fusão dele lhe dá a origem. E a origem é o vazio, é o absoluto, é o silêncio. Então, tudo isso vai montando a estrutura. Exatamente. E a educação é isso.

Educação é você, eu acredito que educação seja isso. Eu conheci o Darcy Ribeiro. Você conheceu o Darcy Ribeiro? Eu fiz a campanha de Darcy Ribeiro.

LM - É mesmo?

RM - Claro, eu fiz a campanha, patrocinada por Mário Lago, que também tinha parentes aqui, a família Lago que morava no fundo da igreja.

Mesmo sendo protegido pelo Estatuto do Idoso. Mas aqui a história é essa. Quanto pior, melhor.

Aqui é um absurdo. Santo Amaro passou por caos. Mas o meu orgulho de Santamarense ainda está na cidade em que eu vivi. Na minha memória. Imaginar que a educação na cidade era tão forte, que se fazia um curso de admissão aqui com Teixeira e Mesquita. Quando eu falo do professor que me emociona, eu já começo em casa com Noélia, que era professora primária do Prado Valadares. Mas eu estudava no Araújo Pinho. Mas o tempo que eu vivia em casa e de folga eu ia para lá.

LM - Você ia assistir às aulas dela na escola?

RM - Não era porque gostasse, não.

Era para livrar minha mãe dos abusos que eu podia criar. Era maluquice, era me levar para evitar os mal tratos que eu podia criar e os absurdos que eu podia criar em casa. Para minha mãe, minha caçula de pais velhos, era desgraça. Era uma miséria. César não. César nasceu educado. E eu não. Eu não nasci educado, graças a Deus.

LM - Qual a diferença de idade entre você e César?

RM -- Só um ano!

É, mas era um ano que César tinha quinhentos na minha frente. Mas César não deu as costas para o futuro. A vantagem que eu tenho em relação a César é que César tinha dificuldade de racionar fora da música. Ele gostava de fazer música e gostava de música. Sempre gostou. Ele pensava em música a vida inteira. Ele nunca gostou de outra coisa além de ser músico. Isso abastecia o seu ócio. Ao lado da música, ele tinha a possibilidade de ser preguiçoso, profissional e ele tinha razão.

Ele tinha razão. E quando eu comecei a imitar ele, mesmo assim, eu não saía de casa. Ele saiu, virou um cidadão do mundo. É engraçado. César nadou. Ele era preguiçoso, mas nadava. E eu afundava no rio. Eu mergulhava mais do que ele. O que ele andou para fora, eu mergulhei na cidade. Eu fui para dentro. Então essa coisa de eu estar aqui e ele estar fora, nós somos iguais nesse tempo.

LM -Talvez você seja um apóstolo de Bhaskara.

RM - Justamente é isso aí. E todos que saíram.

De todos, uma vez o Caetano falou no primeiro disco que ele apresentou, fez uma apresentação, e ele disse que R.M. é mais santamarense de todos pelo tempo de permanência na Terra. Ele fala isso. Talvez por ter ficado aqui, por não ter saído. Eu também não sairia. Sempre foi confortável para mim, ficar. Não que eu queria ficar, mas o conforto de estar aqui, de morar e viver aqui. Fazer disso aqui é uma nação. Ao contrário de negociar. Eu tenho que sair para negociar os meus costumes.

Experimentar comida que eu não gosto. E não poder dizer que não gosto, porque estou vivendo na terra dos outros, eu tenho que comer aquela porcaria. Aí a pessoa passa ali e está fedendo. Mas para mim o cheiro da minha comida é fundamental: meu tempero, minha comida, meu cheiro.

E todos que passaram para verificar uma vida de subserviência ao comportamento alheio. Eu não. Talvez seja a sensação do ardor no pulmão, de sentir a palmada toda vez, de ter que respirar de novo. Eu não passei por isso, não. Daí a grande diferença de eu não ser artista onde eu nasci. Aqui eu sou cidadão e isso me conforta. E essa força do cidadão respalda a minha arte fora. Entendeu? Eu não preciso tocar para alguém aplaudir. Eu nunca li crítica. Sempre achei crítico burro e chato. Não li crítica de ninguém. Não ganho prêmio de música porque eu acho quem julga é burro. Geralmente mentem meu nome. Gostam de mim ou detestam. Querem me botar na Berlinda. Eu não recebo prêmio de música porque eu acho que é uma bobagem. E não chego a elogio. Acho a música linda para mim. Para você, não. Para mim é minha porque eu adoro a minha música.

Me chegou uma coisa: Noélia não me fazia ler não. Mas ela tinha uma maneira de obrigar.

LM - Como era isso?

RM - Porque é o seguinte: A comunicação na minha época não tinha computador, não tinha Google. Até a minha música era investigativa. Toda a minha tradução está ligada diretamente à minha tradição. Eu não tenho senha. Na minha cidade eu não tenho senha. Mas se eu fosse artista aqui, eu tiraria a senha. Porque eu tinha que esconder, proteger os meus segredos. Não precisa segredo, todo mundo sabe o que eu sou, o que eu tenho, o que eu faço.

Ainda mais, de onde eu tirei o que eu toco. Agora, tem a coisa da criação. O que é a criação? No meu caso é mais recriação. Eu já peguei tudo pronto do mestre "Tune". A minha vantagem é que meus mestres não estão na Rede Globo, na mídia, no YouTube, sei lá. E isso me ajuda muito. Me ajuda mais também para o outro lado se eu morasse fora, eu mentiria. Com certeza, como os outros mentem. Exatamente como todos mentem. O artista é um grande mentiroso.

LM - Além dela, você teve algum outro professor?

RM - Sim. Tem o Derval Pessoa que me ensinou a gostar de matemática. Foi professor de matemática, dava curso onde era a liga de futebol na praça do Rosário.

Ele dava aula ali. Mas só de matemática, e quem podia pagar, pagava. Quem não podia, também se levava a aula. E ele era professor... Ele era... Na época, ele fez curso normal.

Começa no Irapuru, depois migrou para o Teodoro. Quando Dorival Passos foi o secretário de cultura. E aí torna o Teodoro uma escola pública. Porque quando era no Irapuru, era particular e foi criado por Seu Vidu Costa, para que os filhos dele não fossem estudar em Salvador. É o pai de Adroaldo, mas dois irmãos. Adroaldo foi o único que nasceu fora daqui, porque teve problema de parto. Aí a mãe dele foi de vapor para Salvador.

Édio Souza ensinou lá, que foi um grande mestre para mim. Dida, Edna, Nestor de Oliveira era a aula. Era aula quase que pública, porque era na porta da sala dele e ficava um monte de gente. Não dava aula, ele questionava a língua. Era uma encarnação, talvez, do dono da língua. A aula à noite, todas as pessoas ficaram na porta para assistir.

Sim, era o inferno. Era o inferno, porque... Talvez por causa de Caetano, de Bethânia, as pessoas queriam ser artistas. Ah, Caetano e Bethânia já tinham sido alunos dele. A primeira música de Caetano foi com ele: "*Passa o tempo e a vida passa...*", ciclo. Ele já tinha virado uma celebridade.

Nestor era estranho. Ele era estranho porque Nestor tinha uma coisa assim... Era despojado, Nestor não tinha nada. Eu me lembro... Ele não vivia... Nasceu e morreu como quis. Nestor não tinha esse compromisso. Daí ser um grande professor. Porque passar por longe dele, a ideia de ser empresário da educação, qualquer coisa... Era um cara que não tinha educação como privilégio. Sem falar nada, ele tinha educação como um caminho de mudança, de evolução, direito do cidadão.

E isso é muito bom. Na nossa época tinha esse professor Teixeira, professor de geografia, que fazia isso.

LM - É a terceira vez que Teixeira aparece? Não.

MM - Além de dar aula também, dar aula de curso particular na casa dele e pagava quem podia, quem não podia não pagava. Era uma maneira... Tinha uma sociedade muito mais viva e organizada e humana. Aliás, a palavra humana é isso. Porque o um não existe? O um se dá na comunhão das suas variantes.

Então tinha essa coisa da educação. Agora a educação sempre foi temerosa. A igreja, por exemplo, a igreja é uma miséria. Eu sou neto de padre preto. Imagina, com a minha avó branca aparecendo. Ai, você me deixe.

Não diga só isso que você quer dizer. Traduza.

Lembrei. Quando você dava aula você era professor de matemática, lógico.

Sim.

LM - Não é missão do professor de matemática, não é prioridade do professor de matemática ser um professor que estimula. Não é uma prioridade do professor de matemática ser uma pessoa que estimula especificamente a leitura na sala de aula, embora isso não seja impeditivo. Ao contrário.

A matemática é toda a resposta da pergunta. Quem sabe ler bem tem a solução de qualquer problema. Quando dois mais dois são quatro... Pode vir.

Vem cá. Até porque essa coisa de traduzir um problema que é uma situação textual em uma expressão numérica é uma forma de tradução e de interpretação de texto. Não é? Eu dou pausa aqui.

Tem que pausar rápido. Sim, eu estava perguntando o seguinte. Pelo senso comum, a gente imagina que um professor de matemática não tenha a obrigação ou a disponibilidade de induzir, de estimular os alunos a ler.

Mas a gente sabe que isso é possível. Sem isso não há possibilidade. Que é desejável, inclusive.

LM - Na sua experiência como professor de matemática, que estratégias você costumava utilizar para estimular a leitura? Aprender com os alunos.

RM - De que maneira? Uma vez eu cheguei à sala de aula dando os inversos dos números. O inverso de um. O inverso de dois. Isso é um sobre dois. O inverso de cinco. Qualquer número inteiro, o básico dividido em unidade como denominador, você inverte. E um aluno que não gostava de matemática com toda razão, matemática é um parto. E eu dando aula a ele, Raimundinho de Vanda. Nunca esqueci isso, me deu a melhor resposta da minha vida até hoje. E como a língua ajuda a entender o que é a matemática.

Eu lhe perguntei. Perguntei na sala e fui me dirigindo a ele. O meu filho, vem cá.

O inverso de três. Ele disse: é. E eu fiquei assim. Ele parou.

Na mesma hora refletiu e disse: - professor, me desculpe. Ele não deu o inverso, ele deu o avesso. O inverso.

Não, e ainda fez o sinal. Abri na boca e fiz assim.

Você colocou. De dentro pra fora. Aí que eu vim entender.

Como a língua, lógico que eu passei ele o ano todo. Ele não gostava de matemática, não ia perder tempo. Matemática é um inimigo. Tem inimigo na sala. Pra ficar amigo dele, ele nunca mais perdeu uma aula. Eu dei dez de fora a fora. Ele estudava até 5, 6, 7. Mas ele levou pra mim o livro do demônio. Eu dei dez de fora a fora. O aluno não gostou, não. Eu digo, então vá suportar seu cão lá. Porque eu não sou exorcista. Não ia suportar o diabo empilhado na minha frente. Não, não, não. E o homem depois foi ser seminarista. Foi ser padre. Não, foi o que? Eu disse nada. Me vi livre logo nesse cão. Na hora.

Agi como exorcista. Pá. Dei nele.

Então ele foi pro lugar certo. Claro. Aí pronto.

Essa repetição de você estar falando... Isso é genial. Isso é Paulo Freire puro, claro. E ele adorava isso. E Portugal era uma didática muito particular. Eu, como professor, eu trabalhava muito com o que Portugal falava.

A proposta de Portugal era você não ter medo do erro, porque o erro não existe, o erro é uma invenção da razão para justificar o seu acerto. Então, eu passava a tratar os alunos como eu aluno mais velho.

Daí eu era amigo dos alunos. Eu não era professor. Eu nunca fazia chamada. O João ficava doido. Porque eu não fazia chamada e tinha que assinar a caderneta, eu nunca assinei a caderneta. Servia apenas para me bater na sala e me abanar quando estava muito calor. Meu Deus, não precisa ir pregando a anarquia na sala. Anarquia não.

Eu virei um grande professor. Eu não sabia que era grande professor. Todos os meus alunos aprendiam bem. E quando eu dava aula na praça, para concursos, a maioria passou. Eu dava de Matemática e Portugal dava de Português. Muita gente passou. E meus amigos me reconhecem assim. Porque a anarquia disciplinada é melhor que qualquer partido político. Uma boa anarquia se protege das suas mentiras. É diferente. A proposta é você fazer como queria e seja diferente, seja meio doido. Eu acho que eu fui um bom professor porque eu entendia a necessidade. Você sabe o que eu nunca lhe perguntei? Um assunto na sala de aula, eu nunca perguntei.

Eu não tinha esse problema de ser negro, neto de padre preto. Meu pai não herdou o nome do pai, porque por ser padre, meu pai era o Jaime de Lourdes Mendes. Ele herdou o nome da devoção do meu avô. Meu pai era o nome da devoção do meu avô com o nome da minha avó, da família Oliveira Mendes. Então, meu pai não falava.

Eu já nasci numa família onde a cumeeira usava pouca palavra, porque era muito carregada a vida dele. Muito pesado. Meu pai, por ter uma grana, aí facilitava a ele o acesso às coisas. Mas ele sabia que era limitado, que as pessoas olhavam pra ele. De um lado era a filha da Carolina de Oliveira Mendes, e do outro lado estava o padre João de Deus, que deu a comunhão na Canoa, que era um padre ótimo. Cantava e dava comunhão. Nasceu pra ser padre, como sabe. Foi padre a vida inteira. Então, a Santa Marta tem essas coisas que não lhe permite falar porque o outro... É muita coisa hoje.

Eu, por exemplo, eu fico me policiando. Meus filhos dizem: meu pai não fala isso não. Não vai falar. Imagina. Eu tenho coisa que não vou falar mais. Ele não pode também sorrir de nada porque tudo é preconceito. Preconceito passou a ser prejuízo. É um prejuízo desgraçado. Então é horrível, é horrível.

E pra mim, que tem uma vida muito mais... Já passei da compreensão, chegando na idade em que já não tenho outros pra me encontrar, a caminho agora a passos largos pra mim, então só tenho Lícia. Caminhando juntos, aproveitando, afagando os netos, os filhos. Os filhos já errando bem pouco, mas os netos errando de sobra, dando sobra pra mim.

Então você fica compensando. Mas eu não sei o que seria viver. O que vocês vão pegar da hora de ano em uma sala de aula, sabe? Farda.

Por exemplo, farda, eu nunca gostei de farda. Farda parece coisa de militar. Militar é uma coisa chata, burra.

Uma pessoa que marcha um atrás do outro, você marcha de lado. É mais comum que você caminhando de lado você cria um tempo. Você andando atrás do outro, você fica preso a um tempo. Por isso que atrapalha, tropeça, cai, é uma miséria. Porque você... Meu passo é minha digital. E o passo do outro é o digital dele, né? Então quando eu dou o meu passo.

LM - Eu vou te fazer a minha última pergunta da minha pesquisa. O que você acha que pode ser feito em termos de estratégia metodológica hoje numa sala de aula para tentar incentivar esta geração que está hoje, a geração de mel e a geração que está hoje na sala de aula, os adolescentes de hoje, os adolescentes que virão para que eles se tornem leitores? Bons leitores. Leitores que sabem que não precisa ser leitores de pessoas que gostem de ler, mas leitores que pelo menos se relacionem com textos de uma maneira saudável, com a palavra escrita. Se você estivesse na

sala de aula hoje, se você fosse o professor no meu lugar, que estratégia você acha que...

RM - Eu ia enfartar. Não.

Não, não, não. Eu quero você saudável. Eu ia enfartar.

É bem diferente. É bem diferente de eu ir à época para a época de hoje.

LM - Então, ao invés de enfartar, que conselho você poderia me dar?

Certo. Isso da época em que você recebia telegrama, carta. O tempo era outro. A velocidade do encontro e desencontro era outra. A palavra, quando ela vinha de forma poética, ela espancava o nome. No momento que a palavra saiu do nome, do substantivo, do significado e foi significante, era tudo melhor.

Então, o sonho era melhor sonhar. Se você perde o sonho, você perde uma coisa. A educação é a coisa do Estado, a função do Estado. Saúde. O Estado não cumpre com nada que é dele. O Estado é falido.

Porque o que acabou a fé? As religiões. O que acabou a política? Os partidos políticos. O que acabou o direito? O Estado, o Estado clandestino é muito mais organizado que o Estado de Direito. A educação não tem como. A educação é uma coisa para elite.

A nação enquanto Estado acabou. Você imagina, na minha época de menino, o que eu consumia de arte? Só para brincadeiras. Milton Nascimento, Caetano Veloso, Gil, Chico e Vandré.

Hoje, a minha dignidade é lei, é Estado. Não tem. Você não tem como exigir hoje no professor. Se você não tem professor, o professor vive de sedução. O cara vai para a sala de aula e não aprendeu o assunto não. Vai porque gosta daquela pessoa. O professor tem que ser na sala de aula um grande artista. Brincar. Ele não tem que se preocupar com quem sabe, não. Ele tem que se preocupar com quem não sabe. Pelo menos quem não sabe aquilo que vai usar para pegar um emprego. O que a escola vai ensinar é tudo desnecessário. Tudo.

Quando eu estudei violão, eu aprendi muito mais. Eu estudei violão para tocar igual a Dilermando Reis, esse pessoal aí, Turíbio Santos, sei lá quem. Garoto. No meu lado, na minha região, na minha cidade, depois que eu percebi eles, virei outro músico, copiando aquilo que estava perto de mim, enquanto eu tomava aula para aprender aquilo que não era meu, que não tinha nada a ver comigo. E nós fazemos isso na sala de aula. Não deixamos a criança desenvolver ao lado dele. Não estou dizendo a você que eu ensinava absurdo na sala de aula? Principalmente professor de matemática.

Primeiro que o professor de matemática é chato. Ele é refém da fórmula. E aí vai para a fórmula. Eu comparo com o professor. Ele é dono, por isso que eu digo, a arte é isso. A arte é todo e qualquer conteúdo refém da fórmula. A educação podia sair dessa fórmula e cair no conteúdo cultural.

O que você vai ensinar em Santo Amaro, não pode ser ensinado em São Paulo. Porque os sotaques são diferentes. Você imagine, o menino que mora em Santo Amaro, está aqui a 73 quilômetros de Salvador, da capital. Reparem bem, Salvador. O menino que estuda aqui em Santo Amaro, a chance dele em medicina é raríssima. Mas vai ser advogado.

Vai sair de Santo Amaro, vai estudar saúde e direito. Volta como cabo eleitoral de um canalha, de um deputado, de um governador, de um bandido com colarinho branco. Aí vai casar com a menina de lá.

Hoje é pedagogia, mas na época é curso normal. Mas imagine, esse menino vai casar com a menina de lá. Vai ter vergonha de trazer a menina da Barra ou de qualquer lugar de Salvador.

Porque a mãe dele chegando aqui, a avó dele em casa, que tratou ele muito bem a vida inteira, não pede um garfo, pede um “galfo”. Ele tem vergonha disso. Ele não conhece a língua, porque nunca leu. Não tem informação nenhuma. Não sabe o que isso é. O galfo é um lambidacismo, sei lá. O cráudio é o rotacismo. Eles não têm informação com o português arcaico. Não é verdade? Então ele vai ficar... Olha a minha gente só. Que situação.

Aí ele vai defender quem? Ele vai divulgar todo esse atalho todo, fica na porta da cadeia defendendo ladrão. Não tinha o que fazer. Pra trabalhar aonde? Em que lugar? Então tudo isso vai... A sociedade vai... Então não tem jeito. Essa coisa de fugir da sua tribo pra mentir na terra dos outros, que é muito mais confortável.

Isso é muito ruim. Eu acho que o professor daqui devia morar aqui, viver aqui e ser daqui. Sabe? Porque visita a gente recebe no hotel. Ele volta depois. Ele na passagem vai embora agora. É. O professor daqui conhece as pessoas. Sabe o que é a feira, conhece.

.LM - Deixe uma mensagem. O que você quiser dizer. Para os professores da minha geração.

RM - Com tudo isso, Santo Amaro ainda é o melhor lugar do mundo para viver e ainda tenho muita esperança.

A.2.5. M.S.

- Meu nome é M.S. dos santos. M.S. dos Santos.
- Quantos anos dona M.S.?.
- 82.
- Já? outro dia foi a festa de 80!
- é... 82, eu nasci 25/7/42
- Então são oitenta e dois, tá certo. Me diga uma coisa, qual a sua profissão?

Em que trabalhou a vida inteira?

– Trabalhei lavando roupa, depois levei 25 anos trabalhando em casa de dona Luizinha, na cozinha, fazendo faxina e tudo.

– Quantos filhos?

– 16.

– Desses 16 filhos, quantos são professores?

– São... Gilmara, Juci, Adenilson, Gildete... qual o outro q eu esqueci?

– Tem netas também professoras?

– Tem, Evelyn e...

– Evelyn que é cineasta.

– É, a outra é professora, de professor tem Adenilson, agora, os outros não se formou não, de homem só tem Adenilson.

– E das meninas?

– Várias delas: Gilmara, Juci, Simone... Gilvânia não se formou professora não, foi trabalhar em...

– Computador?

– Sim, Simone é professora, Gilcélia não queria se formar.

– Muitas das suas filhas e filhos são professoras, a senhora estudou até que série?

– Estudei serie não menina, estudei o primeiro livro, "*Minha terra*" com as professoras três Marias. Não fui em escola pública nenhuma. Agora, eu estudei assim, em casa, o primeiro livro "*Minha terra*" mas não fui pra escola, só estudei livro "*Minha terra*" e a "*Cartilha do povo*".

– E quem te ensinou a ler?

– Tem muitas coisas e muitos nomes que eu não sei pronunciar e eu pergunto às meninas, não fui pra escola não.

- Em casa mesmo?
- Sim.
- E tinha alguém da sua família ou dos seus amigos que gostava de ler e a senhora queria aprender?
 - Não, nunca tive essa sorte não. Eu sempre gostava quando eu via um livro assim aí eu perguntava as meninas: venha cá, como é que pronuncia esse nome? Aí elas me diziam mas eu nunca fui a escola.
 - E a senhora acha a leitura importante?
 - Eu acho, andava louca que minhas filhas aprendessem. Ave Maria, minha loucura, quando Gilmara se formou professora eu fiquei muito satisfeita.
 - A senhora incentivava eles a estudar?
 - Incentivava.
 - Fazendo o quê? Dizia o que pra eles?
 - Pra eles não ser ignorante igual a mim, eu dizia a eles.
 - Eu não acho a senhora ignorante não, dona M.S., muito pelo contrário!
 - Quando tinha qualquer coisa eu ia na escola. A professora uma vez, (até que ela morreu outro dia, a filha de dona Maricota, professora Norma) aí ele estudava no Círculo Operário e ela mandou me chamar porque um colega dele fez uma leitura lá aí ele ficou zombando dos colegas. Aí ela sabia quem era eu e mandou me falar, eu fui, peguei ele e dei 12 bolos, levei a palmatória de madeira e falei: você agora vai tomar 12 bolos na frente de seus colegas porque eu botei você na escola pra estudar, não pra aprender descaração não. Aí professora Norma disse "*Não, você não já exemplou ele em casa, não vai fazer mais aqui não.*" Aí ele ficou chorando e hoje, ave Maria, é o filho que eu mais tenho comigo. Ele nem sai sem me dizer, vai trabalhar às 5 horas da manhã, ele entra "*mainha, eu já vou*"; aí chega "*mainha, cheguei*" é assim. Eu morava ali no beco, aí o povo dizia assim: "*o único menino que eu não reclamo aqui é o de M.S., porque não tem boca pra responder*" eu disse eu não criei ele pra responder mais velho não. Ele tem que obedecer se o mais velho chamou ele atenção é porque tá vendo ele fazendo errado. Nunca disse resposta que não é sua mãe. Aonde? Nunca fiz isso, sempre soube educar meus filhos.
 - E foi difícil?
 - Não, não foi muito difícil não, até hoje eles não são mal criados não.
 - E vivem todo mundo, assim, perto da senhora, né?

– Crispin mesmo, Dazinho, Adriano q é o caçula mas ele tem muita atenção. Foi 16 filhos viu? É brincadeira não.

– E criou todos os 16, né?

– Criei todos. Quando uma pessoa falava em dar eu dizia "*você é doido, deus me deu ele q vai dar o direito de eu criar*" e criei tô aí até hoje.

– Educou e formou tudo, né? A alegria da gente que é pai e mãe é fazer o filho estudar mais que a gente, não é?

– Eu que não estudei.

– Mas seus filhos, suas netas e netos estão indo tão longe, né? Fazer uma faculdade, se formar, trabalhar e ensinar.

– É... ó Evelyn como está!

– Já fazendo doutorado, Evelyn, é um orgulho.

– É um orgulho mesmo.

– Como q a senhora se sente, me conte?

– Ave maria eu me sinto tão bem! Agora eu não sou de tá chorando, né? Fazendo aqueles negócios. Eu me sinto muito bem, muito bem mesmo.

– É que é uma felicidade, né, dona M.S.?

– Né o quê? Ave Maria, quando eu pensar que eu criei eles ali, naquele beco, naquela casinha que dormia 4 numa cama de solteiro, 2 de um lado 2 de outro mas não botava ninguém pra dormir no chão, dormia ali tudo quietinho. Mas eu criei todos eles. Aí, quando a irmã do Rosário mandou fazer um teto assim encima foi que melhorou. Aí eu botei 2 camas, assim em cima, que os meninos dividiam pra dormir, mas eu saí de lá pra vir pra aqui.

– Pra sua casa

– Foi, Deus me ajudou muito, muito mesmo e me ajuda até, hoje! Graças a Deus! Tenho muito a agradecer a Deus, muito, muito mesmo, que deus fez um milagre na minha vida.

– A senhora gostava de contar histórias pra eles?

– Eu contava história de quando eu ia pra porta do mercado 6 horas com Mariquinha, o mercado tava até fechado. Ficava lá em pé com tabuleiro pra quando o mercado abrir lavar o lugar q ia ficar, botar o tabuleiro e ficava ali, ela ia pra rua comprar as verdura e eu ficava ali.

– Quem era dona Mariquinha?

– A mãe de Railda, de Martelo. Martelo já morreu.

– Ela era sua parente?

– Minha tia. Irmã de meu pai. Railda que era casada com Odair. Odair já morreu. Ela tá lá, coitada! Esse ano passado tive lá, já não tá enxergando quase nada, vai fazer 90 anos dia 18 de outubro, minha tia. O marido dela morreu, se ele tivesse aí ele ia fazer 100 anos dia 30 de outubro, mas ele morreu ano retrasado. Ele tinha um filho especial que ficava em casa, quando ele morreu o povo botou no hospital e enterrou e o filho dentro de casa procurando o pai. Aí quando disse tá com Deus, ele ficou ruim e morreu logo. Eu não fazia isso, o negócio de uma pessoa esconder pra quem ficou não saber, eu não faço isso.

– As pessoas têm que aprender a lidar com a morte porque a morte faz parte da vida. Até as crianças a gente tem como explicar, se não a criança cresce perguntando achando que foi abandonada...

– Eu morava com Mariquinha. Minha avó que me criou vai fazer agora 7 de junho, 60 anos de morta. Eu tô com 82 de idade e ela tá com 60 de morta. Quando ela estava no mercado eu levava o almoço pra ela. Quando ela almoçou ela disse "*Mara, arrume isso tudo que eu quero ir para casa.*" Era umas 2 horas da tarde. Aí eu arrumei tudo e deixei ela no mercado e fui. A gente morava ali na rua das flores. Na rua das flores não, ali no beco da maternidade. Aí, cheguei em casa, ela disse q não tava se sentindo bem. Fiz um chá e dei pra ela e saí. Fui ver doutor Ranulfo. Aí ele deu uma injeção nela e disse "*Ela vai adormecer uns 15 minutos, você dá outra*". Quando ela despertou já era pra morrer. Então eu saí e fui ali onde Railda morava, ai ela foi pra casa, ficou lá e eu fui ver doutor Ranulfo. Depois eu fui pra funerária e quando o povo chegava, já tava tudo resolvido. Aí o povo dizia "*nunca vi uma menina dessa que não chora*" porque eu não choro, né?

– Não?

– Não, eu posso fazer o que fizer, ninguém nunca me viu chorar não.

– Por quê?

– Não sei, ninguém sabe. Dona Eunice tava ali e eu fui lá. Dona Eunice com 98 anos né, eu fiquei ali e não fui pro enterro, não tava bem e não guentava subir a ladeira mas tudo bem era assim, né? Nunca fiz escândalo pra gritar e tudo, nunca fiz isso, nunca. Dázio tava aqui. Quando Dázio foi embora eu levantei, olhei e disse a ele q não ia pro velório. Aí as meninas botou no velório e eu fui mas nem subi. Aquele tempo todo com Dázio, a mãe dele morreu, o pai dele morreu, eu fui lá e tudo... "Anti

onti" mesmo eu fui pra Salvador acho q foi segunda feira fui lá na casa de Nailda, conversei com ela e tudo.

– Que bom!

– Eu não sou assim de ficar chegando chorando, não, a pessoa pode até pensar que eu não liguei, mas eu sou assim mesmo.

– É a natureza, né? Cada um tem seu jeito de expressar o que tá sentindo. Me diga uma coisa, santo amaro tem uma fama, quando a gente chega fora de santo amaro e diz assim "*eu sou de Santo Amaro*" a senhora que conheceu muitas pessoas aqui que eu nem cheguei a conhecer, aí o pessoal fala logo "*ah Santo Amaro*" a gente tem uma coisa assim, da fama de ser uma cidade que as pessoas são cultas, inteligentes até porque aqui teve José Silveira, Gustavo Vianna, Assis Valente, Teodoro Sampaio, o próprio Caetano, Bethânia, Jorge Portugal, R.M. Mendes e então quando gente chega fora daqui as pessoas têm uma ideia, quando a gente diz q é de Santo Amaro, eles já esperam de alguma maneira o melhor. Por quê? O que a senhora acha que tem... o que tem na água daqui?

– Eu acho que é a delicadeza do povo né? Porque graças a Deus eu estava aqui, eu morei ali naquele beco e criei todos filho meu ali, nunca veio uma irmã (freira) pra dizer não. E eu também nunca criei meus filho espalhado na rua: era do colégio pra casa e se brigasse eu reclamava e ia pra escola e reclamava, óia Crispin é o melhor que tem pra mim! Fui na escola uma vez, mas ave Maria, nunca mais na vida eu recebi queixa de Crispin, nem de Crispin e nem de nenhum. De jeito nenhum, porque o povo dizia assim, aquela professora que morava na praça, ela dizia que eu só reclamo aqui com os filho de dona M.S. porque ela tem educação pra dar aos filhos, dona... como era o nome dela?

– Stella Mutti? Que bom, hein? Que orgulho!

– Eu dizia, você não vai responder, que ela está dando uma educação a você que eu não sei lhe dar. Se ela falar, você tem de abaixar a cabeça. Nunca disse a ele "*ah responda que ela não é sua mãe*" nunca disse isso. Ela está lhe ensinando o que eu não sei ensinar. Reclama mesmo e tem q obedecer.

– E essa delicadeza, de onde será que vem?

– Da natureza né?

– Dona M.S., antigamente as pessoas diziam que era mais fácil educar e que hoje os jovens estão mais difíceis.

– É por causa desse... do mundo mermo que está botando os jovens mais difíceis

– Por quê?

– Não sei... hoje em dia as mãe não está ligando pros filho, os filho vai pra onde quiser, volta o dia que quer e é assim. Toda hora eu falo aqui com as meninas, quando Analice sai, pra onde Analice vai? "*Foi ali.*" Qui a pouco ela vai voltar sozinha? "*Não, eu vou buscar.*" Tá certo. Onti mesmo ela foi pro aniversario "*minha vó, vou no aniversario*" e quem vai lhe buscar? "*minha mãe*" tá certo, não gosto de menina solta não, nunca gostei. Graças a Deus tudo veve bem.

– A senhora acha que a educação de hoje em dia, que os meninos recebem na escola, é diferente da que era antigamente? Mesmo a senhora não tendo ido para escola, mas a senhora acompanhou seus filhos todos, todo mundo indo para a escola, vindo. E agora seus netos. O que é que a senhora percebe que mudou? O que é que a senhora acha que mudou?

– O "mermo" é a educação dos menino pequeno, nem as menina. Com a idade que tá não respeita as professora. Todo hora vocês tem, como é que diz? Estudar, obedecer a professora. A professora é a segunda mãe de vocês. Porque tão lhe dando uma educação que eu não sei lhe dar. O que é que eu sei da escola? Não sei nada, pronto a educação é das professora, então vocês tem que respeitar elas, como você respeita a mãe.

Eu acho Dona M.S. inclusive, a senhora fala essa frase, que tem que respeitar a professora porque "*ela dá uma educação que eu não que eu não sei dar*", mas, se a gente comparar com o que acontece hoje em dia dentro da escola, a senhora foi e tem sido, muito educadora, tanto quanto uma professora em sala de aula. Porque é muito difícil, gente não consegue ensinar isso, esse respeito. Ensinar esse respeito, ensinar a olhar para uma pessoa mais velha e reverenciar a experiência que essa pessoa tem. Ensinar a respeitar as diferenças que existem entre uma pessoa e outra e isso não ser problema. Sabe? Desde todos os tipos de diferença, diferença de idade, a diferença da cor da pele, a diferença do jeito do corpo, a diferença da sexualidade. Entender que cada um é cada um, né? Talvez hoje, esse seja o maior desafio do professor, dentro da escola. Porque tá faltando isso em casa. Então esse seu trabalho em casa, com os seus filhos, com os seus netos. Construiu uma coisa tão importante ou até mais importante do que aquilo que se constrói dentro da escola. Porque a senhora tem isso, e construiu isso na sua vida, sem ter ido para escola. Agora imagine,

se a senhora tivesse ido para escola? Que profissão a senhora acha que a senhora teria tido, se tivesse tido a oportunidade de estudar?

– Eu ia ser uma professora, eu dizia assim: se eu fosse professora, ia ser professora de matemática. Porque eu não estudei matemática, mas se as meninas tiver fazendo uma conta, eu não sei fazer nada no lápis. Mas se perguntar: Mainha quanto é tanto com tanto? Eu digo é tanto.

– De cabeça.

– É o básico mesmo. Eu digo assim a ela. Agora mande eu fazer no lápis, que eu não sei.

– É porque na hora de botar no lápis, é só uma maneira de traduzir, o importante é que a construção do raciocínio lógico a senhora tem. Entendeu? O que lhe faltou foi somente a oportunidade ter estudado. Mas a senhora construiu algo muito importante com o pouco que vida lhe deu. A senhora construiu algo muito importante com a sua família. Eu acho que isso é louvável, isso é muito. É digno de se dizer parabéns!

– Obrigado!

– Meus parabéns!

– Obrigado!

– A senhora quer deixar uma mensagem? Porque o estudo que estou fazendo ele é direcionado a professores, e eu estou entrevistando pessoas que tem experiência em educar outras pessoas. Não me importa o quanto estudou, quando estudou. Entendeu? O que me interessa aqui é sua experiência como educadora. Porque a senhora é uma educadora, e até hoje a senhora é educadora. Porque a senhora educa ainda seus netos, seus bisnetos, seus filhos que estão a sua volta. Todo mundo que vem aqui na sua casa, de alguma maneira bebe da sua fonte. Então, eu queria que a senhora deixasse, fale algumas palavras, deixe uma mensagem. Para as professoras que vão de alguma maneira ler o trabalho que eu escrevi.

– O raciocínio que eu tenho de dar é para cada uma professora, se sentir feliz, e agradecer aonde ela está, está dando uma educação para as crianças que não sabe e ela tá caminhando para ser um bom rapaz, uma boa moça, uma boa dona de casa, ou um bom médico. O que for que tem que caminhar. Que nossa senhora ajude e que ela seja feliz.

– Muito Obrigada viu, Dona M.S.!

– Obrigado digo eu!

– Oxente! Imagine!

A.3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de concordar.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é compreender como leitores e leitoras do Recôncavo baiano adquiriram o hábito ou o gosto pela leitura e se a escola tem ou teve alguma participação na formação intelectual desses leitores e tem como justificativa ampliar a discussão e a reflexão sobre como professores podem ajudar seus estudantes a gostar de ler.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: contar suas memórias sobre como e quando começou a se interessar pelos livros e sobre quem foram as pessoas que estimularam a ter esse hábito.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são lembrar de algum fato emocionante ou desagradável, ter alguma emoção muito forte ou lembrança desconfortável.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são lembrar de momentos felizes do seu passado, principalmente da sua infância, te trazer emoções positivas que podem te estimular a escrever uma boa história que muita gente vai ficar feliz e emocionada em poder compartilhar da leitura.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum problema.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Lívia Milena Soares Valverde, pelo telefone 75-98121-6308, endereço Rua General Câmara, n. 04, Centro, Santo Amaro – Bahia e/ou pelo e-mail liviamilen@gmail.com, ou com o O Comitê de Ética em Pesquisa da Unilab. (CEP/Unilab) Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro, CEP: 62.790-000, Redenção – Ceará – Brasil.

E IHL [CAMPUS DOS MALÊS](#), Av. Juvenal Eugênio Queiroz, s/n – Baixa Fria CEP.: 43900-000, São Francisco do Conde – Bahia – Brasil
Tel: + 55 (71) 3651.8250.