

ROSANA DE PAULA FIRMIANO

**ENTRE A ENXADA E A CANETA:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E A PARTILHA DE
SABERES NO CONTEXTO RURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2015

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

F524e
2015 Firmiano, Rosana de Paula, 1986-
Entre a enxada e a caneta : reflexões sobre as práticas de
leitura e a partilha de saberes no contexto rural / Rosana de Paula
Firmiano. – Viçosa, MG, 2015.
ix, 129f. ; 29 cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Elisa Cristina Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.123-126.

1. Leitura. 2. Educação rural. 3. População rural - Contexto.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 028.9

ROSANA DE PAULA FIRMIANO

**ENTRE A ENXADA E A CANETA:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E A PARTILHA DE
SABERES NO CONTEXTO RURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 24 de março de 2015.



Maria Izabel Vieira Botelho



Maria Carmen Aires Gomes



Elisa Cristina Lopes
(Orientadora)

A Deus, acima de tudo, a Quem eu sirvo e que me guarda diariamente. À
minha família, meu alicerce desde sempre. Ao meu marido, pelo amor,
amizade e apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sem o qual nada sou, pela bênção de ter me concedido a oportunidade de vivenciar o meu tão sonhado mestrado em literatura; pelos livramentos e pela constante e serena presença em minha vida.

À Universidade Federal de Viçosa, pela excelência no ensino e pela competência de seus profissionais.

À Prof.^a Dra. Elisa Cristina Lopes, pela orientação e sensibilidade ao longo desses dois anos, pela seriedade e humanidade com as quais me auxiliou ao longo desta pesquisa, tornando esse caminho de descobertas mais interessante e repleto de significados.

À minha família, que sempre tem sido presente em minha vida, apoiando-me em todas as decisões e oferecendo base e valores suficientes para que eu possa prosseguir.

Ao meu marido, pelo amor, amizade, apoio e altruísmo, os quais renovam diariamente as minhas forças e o meu desejo de seguir em frente.

Às amigas Débora Andrade e Maikely Colombini, que fizeram esses dois anos de mestrado mais leves, pela amizade, apoio e momentos de descontração.

À secretária Adriana, pela costumeira disposição em ajudar e por sua inquestionável competência.

Ao Colégio Sagrado Coração de Maria, de Ubá, pela compreensão e apoio em relação às demandas do mestrado.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a minha titulação.

RESUMO

FIRMIANO, Rosana de Paula, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2015. **ENTRE A ENXADA E A CANETA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E A PARTILHA DE SABERES NO CONTEXTO RURAL** Orientadora: Elisa Cristina Lopes.

O interesse pelo tema surgiu da necessidade de discutir as práticas sociais de leitura no contexto rural, visto que se percebe uma tendência de sobrevalorização dos conhecimentos científicos e da cultura urbana nos estudos acadêmicos, de uma maneira geral, em detrimento dos saberes de caráter mais rural. Objetivamos, dessa forma, ampliar a noção de leitura, de maneira a percebê-la em outros suportes que não apenas o livro. Entendida dessa forma, foi possível pensar na prática da leitura também como uma prática de leitura de mundo, de compartilhamento de saberes entre indivíduos. Essa troca de saberes costuma ser realizada tanto através da escrita, em diferentes suportes, quanto por meio da oralidade. Entretanto, como nossa sociedade tende a sobrevalorizar a cultura escrita, comunidades que têm uma forte base oral ou que não compartilham do acervo cultural escrito e acadêmico tendem a sofrer os efeitos dessa hierarquização simbólica. Elegemos uma comunidade rural específica, o distrito de Ubari, MG, para, através de entrevistas com dez idosos e dez jovens, investigarmos suas práticas de leitura. Partimos da hipótese de que o compartilhamento de saberes no contexto rural seria de base predominantemente oral, sendo os idosos os principais responsáveis pelo perpetuamento destes entre gerações. Nesse sentido, supúnhamos que o espaço para a leitura de livros seria reduzido, circunscrevendo-se apenas ao contexto dos mais jovens, em decorrência de exigências escolares. Constatamos que a oralidade não é mais uma característica marcante do compartilhamento de saberes na comunidade rural. Os jovens têm procurado como fonte de informação e lazer principalmente os suportes tecnológicos, onde também exercem a prática da leitura, principalmente de textos mais ligados ao lazer e à diversão. Os idosos, por sua vez, mostraram-se nostálgicos em relação aos tempos em que a oralidade era uma prática mais comum para difusão de saberes, principalmente tendo como

base a prática de ouvir os mais velhos. Apesar de não sentirem o interesse dos jovens em ouvir os conhecimentos que têm a transmitir, exercem práticas específicas de leitura, como leitura bíblica e atividades religiosas, simpatias, benzeções, prática de escrita de memórias pessoais etc. Quando se pensa no lugar que a leitura de livros acadêmicos tem no espaço rural, podemos perceber que esse tipo de leitura, apesar de estar envolvida por uma áurea de reverência e respeito, matem-se distante das práticas cotidianas. Constatamos que reconhecer que ler é importante para a inserção social do cidadão não é suficiente para que um grupo de pessoas leia os textos que a escola e a universidade elegem como fundamentais; a leitura só se transforma em prática efetiva se condizer com a realidade e as necessidades do indivíduo. Lê-se com mais frequência, por exemplo, entre os mais velhos, textos de caráter religioso; leitura essa que parte do interesse deles e que vai ao encontro de seus anseios e valores. Entre os jovens, a leitura de revistas de variedades e sites da internet também representa o anseio por uma leitura voluntária e, conseqüentemente, prazerosa.

ABSTRACT

FIRMIANO, Rosana de Paula, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2015. **BETWEEN THE HOE AND THE PEN: REFLECTIONS ON THE PRACTICE OF READING AND THE KNOWLEDGE SHARING IN RURAL CONTEXT** Adviser: Elisa Cristina Lopes.

The interest in the subject started from the need to discuss social reading practices in the rural context, because you can notice an overvaluation trend of scientific knowledge and urban culture in academic studies, in general, in contrast to the rural knowledge. Our aim is to expand the notion of reading in order to see it in other resources that not only the book. This way, it was possible to think of the practice of reading also as a world of reading practice, sharing the knowledge among individuals. This exchange of knowledge is usually done either through writing, using a variety of tools, and through orality. However, as our society tends to overestimate the written culture, communities that have a strong oral basis or who do not share the writing and academic cultural knowledge tend to suffer the effects of symbolic hierarchy. We chose a specific rural community, the Ubari district, MG, through interviews with ten elderly and ten young people, to investigate their reading practices and share knowledge. Our hypothesis is that when sharing knowledge in the rural context it occurs orally, through speaking, the elderly are the main responsible for the perpetuation of this knowledge between generations. In this context, we imagined that the space for reading books would be reduced and limited only to the youngest, because of school requirements. We found that orality is not a distinctive feature of the knowledge sharing in the rural community anymore. Young people have looked for technological supports, where they can practice the reading as a source of information and entertainment, especially the ones linked to leisure and fun texts. The elderly, in turn, were nostalgic in relation to the times in which orality was a common practice for dissemination of knowledge, mainly based on the practice of listening to the older ones. Although not feeling young people's interest in hearing the knowledge they have to transmit, they still perform specific reading practices such as Bible reading and religious activities, sympathies, blessing, writing practice of personal memories

etc. When we think about the place that reading of academic books have in rural areas, we realize that this kind of reading, despite being surrounded by an aura of reverence and respect, is really away from the daily practices. To conclude recognizing that reading is important for the social integration of the citizen is true, but it is not enough to make a group of people read the texts that the school and the university elected as fundamental; reading only becomes an effective practice when it matches the realities and needs of the individual. For example, among older, faith-based texts are read more often; because it's part of their interest and matches their expectations and values. Among young people, reading magazines varieties and internet sites also represent the desire for a voluntary and therefore enjoyable reading.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Considerações iniciais.....	1
1.2 O problema e sua importância.....	6
1.3 Objetivos.....	15
1.3.1 Objetivos gerais.....	15
1.3.2 Objetivos específicos.....	15
1.4 Hipóteses.....	15
2. METODOLOGIA.....	16
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
3.1 Revisitando o conceito de leitura e suas práticas sociais	21
3.2 O lugar da memória na sociedade contemporânea.....	32
3.3 Entendendo a vida e o trabalho do campo: uma perspectiva história e social.....	43
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA DE JOVENS E IDOSOS NO DISTRITO DE UBARI – MG	55
4.1 A representação simbólica do espaço rural pelos seus habitantes.....	56
4.2 As fontes de obtenção de informação, conhecimento, sabedoria e lazer. 64	
4.3 Os suportes de propagação da memória e da tradição no contexto rural.. 77	
4.4 O papel da Biblioteca e da Escola como espaços sociais de práticas de leitura no meio rural.....	101
4.5 A recepção do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis: uma estética própria?.....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SABERES PARTILHADOS ENTRE A ENXADA E A CANETA.....	116

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 123

APÊNDICE..... 127

1. INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais

“Tem coisas que não se aprende só na escola/uma delas é a educação/ tem gente que cursou faculdade/ mas não sabe o que é solidariedade/ o que é ser irmão/ não pense que eu sou contra a escola/ eu sou a favor da educação/ só estou indo a favor desta gente que não pode ter diploma em suas mãos”.
(Amauri Adolfo)

A epígrafe acima pertence ao poeta mineiro Amauri Adolfo, residente em uma comunidade rural do município de Espera Feliz, Minas Gerais, onde atualmente dedica-se ao trabalho na roça, gozando do contato direto com a natureza e com a família. Amauri concluiu apenas o primário, o que não foi empecilho para que se dedicasse à arte; além de poeta, trabalhou por alguns anos também na área teatral e compondo músicas.

Todas as epígrafes deste estudo fazem parte do primeiro livro editado de Amauri Adolfo, *Redemoinho*, de 2005, em que o poeta, dentre outras temáticas, aborda com mais ênfase a identidade e as memórias do homem do campo, representando a voz e a cultura desse sujeito social muitas vezes relegado pelos estudos acadêmicos.

Dentre outros atributos que a obra tem, a que mais chama-nos a atenção é o fato de a temática rural ser representada por alguém que a vive diariamente; não se trata, assim, de representar o homem do campo na literatura, mas de o próprio homem do campo representar, através de sua voz, suas culturas, memórias e identidades.

O livro de Amauri Adolfo ilustra poeticamente um anseio muito semelhante ao desta pesquisa, de valorização da cultura e das leituras do homem do campo, visto que pretendemos analisar as práticas de leitura no universo rural. Nesse sentido, o contato com uma obra desse tipo é bastante significativo em relação às questões que serão abordadas ao longo deste estudo.

A pintura de Vermeer, *A leiteira*, por sua vez, a qual foi usada como epígrafe para esta dissertação, representa um dos meus primeiros contatos com produções artísticas ainda na infância. A imagem da moça que se dedica

atenciosamente e com entrega à atividade manual e aparentemente diária de lidar com as tarefas do lar, em um ambiente rural, interessou-me já na primeira vez em que a vi, ainda criança, em uma das casas vizinhas que frequentava. Habitantes da zona rural, eu e minha família não tínhamos nenhum tipo de contato com pintura, mas, mesmo assim, aquela imagem marcou-me sobremaneira.

Anos mais tarde, já cursando a universidade, tive a oportunidade de vê-la novamente, contextualizada e fazendo parte da análise de um dos textos exigidos por uma disciplina da faculdade. O que foi apenas contato e identificação na infância transformou-se em análise e aprofundamento acadêmico na universidade. Esses dois tipos de contato com a pintura de Vermeer foram, dessa forma, marcantes na minha trajetória pessoal e acadêmica. No caso desta pesquisa, a pintura torna-se ainda mais emblemática devido ao entorno campesino de que se compõe o espaço no qual a moça está inserida.

Em relação a esse espaço, foco deste trabalho, interessa-nos investigar quais são e como se dão as práticas de leitura nesse ambiente, levando em consideração a massificação cultural que tanto a urbanização quanto os meios de comunicação, como televisão e internet, têm suscitado nos mais diversos espaços.

Nossos questionamentos perpassam, portanto, não só pela identificação dos tipos de leitura canônica/oficial que são (e se são) feitas por estes indivíduos, mas também, partindo de um pressuposto amplo de leitura, entendida também como forma particular de “ler” e compreender o mundo que nos cerca, intriga-nos a possibilidade de perceber qual é a leitura do mundo que essas pessoas fazem cotidianamente, quais são os “textos”, escritos ou orais, que lhes dão sustento para a formação de sua identidade e, também, transformam-se em referência para o compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os indivíduos e entre as gerações.

As motivações para o desenvolvimento dessa pesquisa têm uma fundamentação tanto acadêmica quanto pessoal. Acadêmica, pelo interesse que as ciências humanas e a área de linguagens vêm demonstrando, no decorrer das últimas décadas, pelo estudo de grupos que representam

minorias até pouco tempo excluídas da escrita da História e do conhecimento acadêmico, de uma forma geral.

O anseio por dar voz aos saberes e à versão que mulheres, negros, índios e camponeses, por exemplo, têm a respeito da realidade que os cerca tem, assim, uma base acadêmico-política bastante forte na atualidade e que parece cumprir uma função democrática, não apenas no âmbito acadêmico, mas principalmente na esfera política, em sentido amplo. Sobre o assunto, Santos (2005) pondera que:

É possível mostrar que apesar das diferenças que a democracia participativa assume em países distintos a partir de seus processos políticos, há algo que os une, um traço comum que remete à teoria contra-hegemonica da democracia: os atores que implantaram a experiência de democracia participativa colocaram em questão uma identidade que lhes fora atribuída externamente por um Estado colonial ou por um Estado autoritário e discriminador. (p. 57)

Tais lutas pelo direito à voz representativa em uma democracia mais participativa vêm acontecendo de forma mais incisiva já há algumas décadas e em vários países. Essa vertente política tem seus efeitos também, como se sabe, dentro dos estudos acadêmicos, em que tanto a Nova História quanto o Multiculturalismo são representantes de linhas de pesquisa que, nas mais diversas áreas, desenvolvem um olhar sobre as minorias e suas representações.

Dentre as várias minorias que buscam espaço representativo ou carecem dele, o homem rural e a sua cultura chamam especial atenção. Em relação a esse grupo social e à forma como é designado, cabe ressaltar que, ao longo desta pesquisa, as denominações “homem rural”, “homem do campo” e “camponês” foram usadas como sinônimas, por fazerem referência, nesta pesquisa, ao habitante da zona rural, em especial ao pequeno produtor e à sua família.

Tendo isso posto, sabe-se que o homem do campo tem vivido, principalmente após o avanço industrial brasileiro, o êxodo rural e a supervalorização da vida citadina, uma crescente desvalorização da sua cultura local, bem como uma série de problemas econômicos, principalmente no que diz respeito ao pequeno produtor. Nos dizeres de Queiroz (1978):

Atualmente tem lugar uma sociedade cada vez mais marcada por caracteres urbanos, isto é, em que a cidade tende a cada vez mais dominar o campo, reduzido a uma posição não apenas de subordinação como também de inferioridade. É este, a nosso ver, o perfil atual da sociedade global brasileira, do ponto de vista sociológico e em suas relações campo-cidade, que cumpre não esquecer ao empreendermos qualquer pesquisa de meio rural ou urbano, pois tal perfil pesa decisivamente nos processos em curso. (p.64)

Dentro da problemática do homem rural, especificamente a do pequeno produtor, interessa-me em especial observar e analisar a relação que este estabelece com a leitura, entendida neste trabalho, de maneira ampla. Investigar as práticas de leitura rurais é, nesse sentido, uma tentativa de resgate e valorização da sua cultura, dos seus saberes, enfim, de sua forma de significar o mundo.

Evidentemente, reconhecemos a possibilidade de nos depararmos, nesse espaço, também com pessoas que não dominam a escrita e/ou usam a oralidade como forma de compartilhamento de saberes. Ora, acreditamos que tanto a leitura de textos materializados em palavras impressas quanto a expressão de saberes através da oralidade são formas de ler, significar a sociedade e, ao mesmo tempo, transmitir saberes.

São esses dois instrumentos, portanto, que materialmente mais nos interessam nesta pesquisa: os textos escritos e orais que circulam no universo rural como forma de compartilhamento de conhecimentos.

Tendo exposto as razões acadêmicas para o desenvolvimento desta pesquisa, cumpre explicitar as motivações eminentemente pessoais. Ressalto aqui a minha origem rural. Minha família toda sempre viveu, desde a época de seus pais, avós e bisavós, no campo, sobrevivendo do cultivo da terra. Dentre as inúmeras características campesinas que podem chamar a atenção de um observador, a cultura e os hábitos cotidianos sempre foram as que mais me encantaram.

Faço aqui um parêntese para falar da influência significativa dos meus avós na minha formação. Tanto os paternos quanto os maternos são de origem rural e tiveram como base de sustento o cultivo de café e a produção de leite, basicamente. De toda a nossa convivência, o que mais me marcou e encantou

foram as histórias que eles sempre nos contavam, histórias de outrora, algumas com lição de moral e outras simplesmente para nos fazer rir.

Entremeadas a essas histórias, eles proferiam sentenças proverbiais e expressões de um tempo antigo que, para mim, guardavam extrema sabedoria, de uma forma simples e poética. Meu pai, especialmente, herdou de meu avô essa característica, visto que até hoje tende a usar histórias para ilustrar uma determinada situação ou ensinamento, algumas delas repetidas sempre que ilustram bem uma situação do presente.

Além das histórias, a temporalidade campesina é outro aspecto que sempre, mesmo inconscientemente, me encantou; associada a ela, o caráter manual das tarefas, artesanais e pacientemente feitas. A relação com o tempo no campo, mais aprofundada, para mim, parecia estar em uma entrega maior às atividades a que se propunham meus familiares: desde a lida com o gado até um bordado feito ou a receita de uma broa de fubá. Entremeadas a isso, longas “prosas” e, portanto, várias histórias sendo narradas e transmitidas. O tempo ali sempre pareceu confortável e amigavelmente se arrastar pelas horas, permitindo um “saborear” de todas as experiências que tanto o contato com o Outro quanto com a natureza poderiam oferecer.

Mesmo na universidade, diante das disciplinas e conteúdos acadêmicos, os saberes rurais ainda despertavam o meu interesse, mesmo não os vendo representados nos textos que lia na academia. Intrigava-me especialmente o fato de, mesmo não tendo representatividade na Academia, essa linguagem e conjunto de conhecimentos ainda permanecerem como modo de organização da vida de inúmeras pessoas e serem, também, uma forma possível de significar o mundo.

O ingresso no Mestrado na área de literatura possibilitou-me, enfim, o contato com as vertentes teóricas que vêm, nas últimas décadas, reclamando mais espaço para as minorias dentro dos estudos universitários. Deparei-me, assim, com a questão do Negro, da Mulher, do Homossexual e de tantas outras minorias dignas de serem representadas nos estudos acadêmicos, mas ainda não via um esforço de tal proporção para que houvesse também a inserção do homem do campo, de forma mais participativa e menos técnica e exótica, principalmente no que se refere à sua formação cultural.

É nesse sentido que a presente pesquisa é fruto do anseio de representar uma parcela da realidade do homem rural, mais especificamente, suas práticas de leitura, seus mecanismos de compartilhamento de conhecimentos e cultura, transcendendo o paradigma acadêmico de sobrevalorização do conhecimento científico em detrimento da cultura e dos saberes locais.

Não se trata, como poderia se pensar, de uma dicotomia entre ciência e costumes, mas da tentativa de registro, reconhecimento e diálogos entre as duas formas de construção de saberes dentro do espaço universitário.

1.2. O problema e a sua importância

Tem gente que abusa do povo da roça/Diz que é um povo caipira/ que não tem educação/Não sei por que o preconceito/ qual o conceito que se tem de educação. (Amauri Adolfo)

A questão da linguagem é fulcral para uma compreensão efetiva da organização social, visto que é ela, a palavra, através dos seus modos de organização, que significa o mundo por meio de processos simbólicos, culturais e políticos. Nesse sentido, o distanciamento entre a linguagem rural e a linguagem da grande mídia, da escola e da academia tem um significado visivelmente político, representando as relações de poder da esfera social.

Sobre esse assunto, Rodrigues (2006) nos esclarece que:

A palavra é um ato de poder, o que equivale afirmar que ela não é apenas um entre os seus outros símbolos, mas o seu exercício. O direito de falar e ser ouvido são direitos do senhor. Os súditos calam ou repetem a palavra que ouvem, fazendo seu o mundo do outro. Porque a diferença entre um e outros está em que o primeiro detém a posse do direito de pronunciar o sentido do mundo e, por isso, o direito de ditar a ordem do mundo social. Uma divisão social do poder realiza-se entre os homens como oposições simbólicas – e nem por isso menos reais – de diferenças do poder de falar. (p. 9)

Pensar a palavra, nas suas mais diversas formas, vista em sua relação e simbologia no universo rural é, dessa forma, além de um trabalho de investigação das práticas de leitura, uma maneira de perceber politicamente como as relações de poder hierarquizam o discurso do homem do campo, bem

como esse mesmo sujeito representa o mundo e se representa através da palavra.

Outrossim, esses questionamentos trazem em seu bojo uma base teórica a qual, nos últimos anos, vem buscando compreender as formas pelas quais a *palavra* vem passando por processos de tecnologização. São indagações, nesse sentido, que, antes de mais nada, reconhecem um curso natural da *palavra*, que do estágio da oralidade passou ao da impressão e, a seguir, ao da era da informática.

Sem nos atermos a saudosismos ou a dualismos, analisar reflexivamente tal realidade histórica da representatividade da *palavra* e de seus suportes torna-se fundamental para perceber criticamente a relação que hoje estabelecemos entre cultura letrada e conhecimento socialmente legitimado. Significa, portanto, também reconhecer a possibilidade de existência de um modo de ler o mundo e de construir tessituras textuais e uma tradição fundamentadas em uma base também oral, isso sem necessariamente criar juízos de valor, mas, de outro modo, desenvolver uma análise das relações entre essas duas formas de se relacionar e significar o mundo: através da oralidade e através da escrita.

Sobre o assunto, Walter Ong (1998) nos esclarece que:

A oralidade não é um ideal, e nunca foi. Abordá-la positivamente não é defendê-la como um estado permanente para qualquer cultura. A cultura escrita abre possibilidades à palavra e à existência humana de uma forma inimaginável sem a escrita. As culturas orais atualmente valorizam suas tradições orais e se angustiam diante das perdas dessas tradições, mas nunca encontrarei ou ouvi falar de uma cultura oral que não queira atingir a cultura escrita tão logo quanto possível. (Alguns indivíduos, é claro, resistem à cultura escrita, mas são em número cada vez menor.) No entanto, a oralidade não deve ser menosprezada. Ela é capaz de produzir criações que estão fora do alcance dos que pertencem à cultura escrita, por exemplo, a *Odisséia*. Tampouco a oralidade pode ser completamente erradicada: ler um texto o oraliza. Tanto a oralidade quanto o desenvolvimento da cultura escrita baseado nela são necessários à evolução da consciência. (p.195)

Apesar da natural coexistência e do relacionamento entre essas duas formas de significar o mundo através da palavra, percebemos que, atualmente, a cultura ocidental adota um conjunto de autores e textos (escritos) como fonte

principal de construção e compartilhamento de saberes, a princípio, necessários para que o indivíduo se integre à sociedade, passando a ter maiores possibilidades de ascensão social ou, pelo menos, para que vivencie mais plenamente a sua cidadania.

É de conhecimento comum que esses textos e saberes são tradicionalmente propagados e perpetuados pela Escola, que passa a ter papel fundamental nessa homogeneização dos saberes tidos como essenciais ao indivíduo, ao que se chama de sua formação cultural.

O conceito de cultura, entretanto, merece uma reflexão acerca de seu significado social. Para Santos (2006):

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como, por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. (p.36)

Entendida como o conjunto de práticas sociais de um grupo, a noção de cultura amplia-se e passa a abranger não apenas aspectos específicos da vida social, como arte e religião, mas todas as práticas da esfera social. Nesse sentido, associar cultura a apenas manifestações artísticas ou acadêmicas revela-se como uma atitude discriminadora e limitada. Todo conjunto social tem sua cultura, no sentido de modo de vida e práticas sociais, sendo todas elas aspectos relevantes para o estudo geral da cultura de um grupo.

A adoção de um conjunto de hábitos e práticas como representação de uma cultura superior seria, nesse sentido, uma ação discriminatória. Quando se afirma, por exemplo, que a leitura de um clássico da literatura universal tem mais valor cultural do que um livro de poesias de um autor local, hierarquizamos não apenas textos, mas também culturas e, portanto, grupos sociais.

Os saberes locais, todavia, sofrem historicamente uma influência muito forte de um conjunto de saberes exteriores que lhes são repassados como

manifestações culturais legítimas; ação essa que tende a gerar uma discriminação em relação ao valor desse saberes autóctones em relação aos acadêmicos ou cidadãos.

Como consequência, a tendência é que produções culturais específicas, ou seja, as culturas locais tendam a enfraquecer e fragmentar crescentemente seus elos de identidade, até mesmo dentro de seus espaços de origem; adotando produtos culturais, ora divulgados pela mídia, ora estabelecidos pelas instituições de ensino.

Não usamos essas proposições a respeito da hierarquização e massificação da cultura pela mídia e pelas instituições de ensino como formas de emitir um juízo de valor pejorativo a respeito dos efeitos das mesmas, mas apenas de constatá-los.

Nessa mesma linha de raciocínio, Chartier (2003) pondera que:

Uma outra transformação radical está situada contra e a favor da emergência de uma cultura de massa, cujas novas mídias são vistas como destruidoras de uma cultura antiga, oral e comunitária, festiva e folclórica, que era ao mesmo tempo criadora, plural e livre. O destino historiográfico da cultura popular é, portanto, ser sempre sufocada, expulsa, usada e, ao mesmo tempo, tal como Fênix, sempre renascer das cinzas. Isso indica que se deve considerar, para cada época, como se estabelecem as relações entre as formas impostas, mais ou menos restritivas e imperativas, e as identidades afirmadas, mais ou menos riosas ou contidas. (p.146)

Em síntese, Chartier (2003), ao mesmo tempo em que reconhece o quanto o Estado, a Igreja e/ou a mídia interferem na ordem e constituição da cultura popular, chama também nossa atenção para a necessidade de reconhecer que a força de imposição desses modelos culturais não anula integralmente o espaço de sua recepção, seja ele no meio acadêmico ou no meio popular. A tentativa de imposição de uma cultura homogeneizante, nesse sentido, não significaria necessariamente uma assimilação passiva por parte dos diversos grupos sociais que a recebem.

Muito pelo contrário, Chartier (2003) afirma que a maneira pela qual a cultura popular assimila tais produtos culturais se modifica pelo modo como essas identidades não apenas recebem passivamente uma cultura exterior,

mas principalmente pelo modo como se apropriam dela, transformando-a e adaptando-a a seu contexto imediato.

Certeau (1999), em *A invenção do cotidiano: artes do fazer*, também nos propõe uma reflexão sobre a dialética da recepção dos produtos culturais e dos textos, de uma forma geral, de maneira a percebemos o caráter ativo e rico da recepção. O estudioso faz uma análise que se baseia em estudar práticas cotidianas como modos de ação, como operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social que, em conjunto, dizem sobre um ser-individual-social, que se reapropria de elementos de uma cultura preexistente, a fim de torná-la comum a sua própria vida ordinária.

Certeau parte do pressuposto de que é a relação social que determina o indivíduo e não o inverso, por isso, só se pode apreendê-lo a partir de suas práticas sociais. O teórico percebe a individualidade como o local onde se organizam, às vezes de modo incoerente e contraditório, a pluralidade da vivência social.

Nas práticas cotidianas de ler, conversar, habitar e cozinhar se observam as “maneiras de falar” e as “maneiras de caminhar”, pelas quais o indivíduo pode seduzir, persuadir, refutar. Todo esse potencial enunciativo e criativo do indivíduo, durante a interação, remete ao que Certeau chama de antidiplina, que vai de encontro à ideia de vigilância, de limites, de combinações restritas e previsíveis, desenvolvida por Foucault em *Vigiar e Punir* (1975). O autor chama a nossa atenção para o fato de que as “artes do fazer” sejam, talvez, o lugar por excelência da liberdade e da criatividade, dois elementos fundamentais para a sociedade contemporânea.

Convém aqui ressaltar que Certeau destaca, sobretudo, a necessidade de interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários. Nas palavras do autor:

“é mister ocupar-se com as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática. O que importa já não é, nem pode ser mais a cultura erudita, tesouro abandonado à vaidade de seus proprietários. Nem tampouco a chamada cultura popular, nome outorgado de fora por funcionários que inventariam e embalsamam aquilo que um poder já eliminou, pois para eles e para o poder a beleza do morto é tanto mais emocionante e celebrada quanto melhor encerrada num túmulo. Sendo assim, é necessário voltar-se

para a proliferação disseminada de criações anônimas e perecíveis que irrompem com vivacidade e não se capitalizam. (p.13)

Alguém que se proponha, nesse sentido, a investigar culturas marginalizadas pelo sistema cultural oficializado teria diante de si um rico material de análise, visto que se constituiria de formas peculiares e criativas de se relacionar com o conhecimento e modo de vida institucionalizado.

Certeau chama nossa atenção para uma espécie de sensibilidade estética diante das revelações de práticas cotidianas e simples, as quais, para ele, revelam ideologias e sentidos para a compreensão da tessitura social. Sua incredulidade frente à ordem que as autoridades e instituições desejam organizar desemboca em um olhar mais atento aos espaços em que as práticas cotidianas se fazem e revelam significados para além da ordem imposta.

Especificamente voltando-nos para a reflexão de Certeau que se relaciona diretamente a este estudo, o estudioso também reconhece a prática da escrita como algo socialmente associado ao progresso e as práticas orais como “aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, escriturístico aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes da tradição.” (p.224).

De tal modo a escrita estaria enraizada na nossa cultura que a página em branco teria o poder sobre a exterioridade da qual fora previamente isolada, organizando, pois, a vida social e, a princípio, suas práticas diárias.

A prática de escrever, para Certeau, chamada de “prática mítica moderna” traz consigo, atualmente, uma relação que a escritura tem com a perda de uma Palavra identificadora, primeira e, dessa maneira, um novo tratamento da língua pelo sujeito que dela faz uso.

Essa relação contemporânea com a Palavra teria origem, para o estudioso, na forte relação que o Ocidente tem com a Escritura de maior influência por muitos séculos em nossa sociedade, a Bíblia.

Antes do período moderno, essa Escritura “falava”, era uma espécie de voz e ensinava e era “ouvida” pelos seus “leitores-ouvintes”. O questionamento desenvolvido na Modernidade acerca da veracidade dessa Palavra e a sua relativização em virtude das corrupções que o texto sofreu ao longo da história,

quebrou de certa maneira a unidade que tal texto tinha como voz e o lugar que o indivíduo/leitor tinha como ouvinte da verdade.

Nas palavras de Certeau (1999):

O lugar que lhe era outrora fixado por uma língua cosmológica, ouvida como vocação e colocação numa ordem do mundo, torna-se agora um nada, uma espécie de vácuo, que obriga o sujeito a apoderar-se de um espaço, colocar-se a si mesmo como um produtor da escritura. Devido a esse isolamento do sujeito, a linguagem se objetiva, tornando-se um campo que se deve lavrar e não mais decifrar, uma natureza desordenada que se há de cultivar. A ideologia dominante se muda em técnica, tendo por programa essencial fazer uma linguagem e não mais lê-la. A própria linguagem deve ser agora escrita. Tal processo implicou em um afastamento do corpo vivido (tradicional e individual) e, portanto, também de tudo aquilo que, no povo, continua ligado à terra, ao lugar, à oralidade ou às tarefas não verbais. O domínio da linguagem garante e isola um novo poder, burguês, o poder de fazer a história fabricando linguagens. Este poder, essencialmente escriturístico define o código da promoção socioeconômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem. (p. 230)

A escrita se tornou, dessa forma, uma forma de hierarquização social que privilegiou, em tempos passados, o burguês, atualmente, o tecnocrata. Tem funcionado como uma espécie de lei de uma educação gerida e administrada pela classe dominante que pode fazer da linguagem o seu meio de produção.

Historicamente, no século XVIII, segundo a ideologia das Luzes, o livro seria capaz de reformar a sociedade e a ampliação escolar transformaria os hábitos e os costumes, moldando toda uma nação ao modo de pensar de uma elite. Durante todo esse período, de forma geral, acreditou-se na produção da sociedade por um sistema escriturístico, com a crença de que o público é moldado pelo escrito.

Segundo Certeau, no passado, esse texto era escolar, na contemporaneidade, é a própria sociedade, com todos os seus signos técnicos, de produção e reprodução massivas. Nesse sentido, a leitura seria apenas um aspecto parcial desse consumo, mas de caráter fundamentalmente relevante.

Contra-pondo-se à crença de que consumidores/leitores receberiam passivamente os produtos/textos que lhes são oferecidos, Certeau chama

atenção para o fato de que toda leitura modifica seu objeto, de que o leitor, ao iniciar a leitura, percorre caminhos de recepção que são únicos e individuais, cuja interpretação e apropriação é, pois, pessoal e decorre de uma memória cultural, adquirida muitas vezes de ouvido, por tradição oral, o que permite e enriquece progressivamente as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a exegese de um texto afina, precisa ou corrige.

Ora, fica evidente que desde a leitura de uma criança até a de um especialista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, o que contribui para apropriações ainda mais pessoais dos textos que nos são apresentados diariamente.

Ampliar a noção de leitura e procurar reconhecer a apropriação que dela fazem as pessoas comuns na sua prática seria, nesse sentido, um rico exercício de compreensão social e do próprio ato de ler, desvinculando-se, assim, de uma ideia unívoca de texto e do sentido que lhe pertenceria. Certeau (1999) sintetiza esse raciocínio da seguinte forma:

Com efeito, a leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade. (...) Assim escapa também à lei de cada texto em particular, como à do meio social. (p.270).

Walter Ong, por exemplo, (1998), diante dessa mesma realidade, se refere às formas de comunicação midiáticas contemporâneas como *oralidades secundárias*, visto que transmitem formas orais de comunicação (em programas de TV e rádio, por exemplo), mas por intermédio de um suporte tecnológico, sem o contato direto e espontâneo com o grupo de interlocutores. Nas palavras de Ong (1998):

Como a oralidade primária, a secundária gerou um forte sentimento de grupo, pois ouvir as palavras faladas transforma os ouvintes em grupo, um verdadeiro público, exatamente como a leitura dos textos escritos ou impressos os transforma em indivíduos, fazem com que eles se voltem para dentro de si. Porém, a oralidade secundária dá sentido a grupos incomensuravelmente mais amplos do que os da cultura oral primária – a aldeia global. (p.155)

Ora, nosso questionamento está exatamente em buscar identificar e compreender culturas locais, possivelmente ainda com marcas de leituras de

mundo que sejam também produtoras, e não só receptoras, dos mais variados textos sociais que nos são apresentados cotidianamente, ou que, supostamente, têm e fazem um tipo de apropriação particular da cultura de massa midiaticizada ou do saber científico propagado pela escola.

A essa possibilidade de pensar em uma leitura entendida como popular, Chartier (2003) observa que:

(...) em sua recepção esse corpus de textos é frequentemente entendido e manipulado por seus leitores populares sem respeito pelas intenções que comandaram sua produção ou sua distribuição, seja porque os leitores deslocam para o registro do imaginário o que lhes foi dado no registro da utilidade, seja porque, inversamente, eles tomam como descrição do real as ficções que lhes são impostas.(p.159)

Importa-nos perceber quais e como se realizam as práticas de leitura e compartilhamento de saberes e cultura no meio popular/rural, analisando também as formas como se relacionam e interagem com a leitura canônica e a cultura oficializada pela mídia e pelo Estado.

O universo rural apresenta-se como espaço de maior interesse pelo seu tradicional distanciamento geográfico e hipoteticamente cultural das práticas sociais urbanas, sendo estas normalmente mais afetadas pelas influências da globalização, da mídia e da massificação cultural.

Evidentemente, reconhecemos que o espaço rural atualmente recebe tais influências, em maior ou menor escala, mas é exatamente por isso que buscaremos compreender de que maneira tem-se compartilhado memórias e saberes nesse espaço e a partir de quais influências. Interessa-nos igualmente identificar quais são as práticas de leitura, de livros e de mundo mais comuns entre os moradores da zona rural. Até que ponto e em que sentido ainda existe uma cultura oral e uma tradição de compartilhamento de memórias entre esses indivíduos?

Em suma, seria a escola ou a mídia que guiarão as leituras dessas pessoas ou a memória, o senso de coletividade e a oralidade ainda terão espaço privilegiado como forma de leitura de mundo? Teria a leitura de suportes tradicionais de leitura, como livros e jornais, espaço dentro do contexto rural?

Diante desses questionamentos, reconhecemos também a possível existência de públicos muito distintos, apesar de pertencerem ao mesmo espaço. Acreditamos que os idosos possivelmente serão uma fonte maior de cultura e leitura de mundo mais local, em oposição ao universo dos jovens, que, por sua vez, sofreriam maior influência da cultura urbana, globalizada. Tais diferenças, entretanto, só tendem a enriquecer tanto nossos questionamentos quanto possíveis respostas, já que apontam para reflexões mais realistas, por reconhecer a complexidade dos sujeitos e tempos envolvidos em um mesmo espaço e em uma mesma temática.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivos gerais

- Identificar as práticas de leitura no universo rural;
- Aferir os mecanismos de preservação e difusão da cultura local entre seus habitantes;
- Analisar as influências exercidas pela Escola e pela Mídia na cultura rural;
- Confrontar a relação dos jovens e dos idosos com a cultura local e a cultura global.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar os mecanismos de manutenção e difusão da cultura e saberes entre gerações no universo rural;
- Reconhecer também na oralidade uma forma de ler o mundo, sendo, portanto, uma prática, dentre outras, de leitura.

1.4 Hipóteses

As principais hipóteses que foram formuladas e guiaram o caminho da investigação podem ser apresentadas da seguinte forma:

- As práticas sociais de intercâmbio de saberes no universo rural estariam construídas culturalmente com uma base oral mais forte. Qual seria, então, o espaço e a função da cultura letrada?
- Sendo os idosos os detentores da memória coletiva, qual a inserção deles no processo de preservação desta? Qual a prática social é por eles utilizada para difusão de saberes: histórias, ditos populares, Bíblia, provérbios?
- Em que medida e com qual significação os jovens da área rural estabelecem relações entre a cultura local, as práticas de leitura autóctones e a cultura letrada e do *mass media* que a televisão e a internet lhes fornecem diariamente?
- De que forma a tradição local, bem como das narrativas orais entre gerações, têm sobrevivido à forte tendência à urbanização da cultura rural?

2. Metodologia

A investigação acerca dos questionamentos postulados terá caráter marcadamente qualitativo, uma vez que a sondagem será feita a partir de um pequeno grupo de jovens e idosos de uma comunidade marcadamente rural, a saber, Ubari, um distrito do município brasileiro de Ubá, estado de Minas Gerais. Localiza-se a noroeste da sede municipal, da qual dista cerca de 20 quilômetros. Foi criado em 27 de dezembro de 1948, pela lei no. 336, que elevou o povoado de Convento à condição de distrito com o nome de Ubari, atualmente contando com uma média de mil habitantes.

A localidade tem uma economia fundamentada principalmente na produção de leite, obtida a partir do trabalho de vários pequenos produtores. Ao longo da história da localidade, entretanto, além do leite, o cultivo do café era outra atividade comum entre os agricultores da região. O distrito possui uma escola da rede estadual, cujo ensino vai desde a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao terminarem seus estudos no distrito, os jovens precisam ir para Ubá ou outras cidades vizinhas, onde costumam cursar o Ensino Médio, sendo que muitos deles, no entremeio desse trajeto, deixam os estudos para trabalhar, em lojas ou fábricas, com vistas a constituir independência financeira mais imediata, sendo que normalmente passam a também morar em Ubá, pela maior facilidade e pelos atrativos de lazer, principalmente.

Com relação ao entretenimento e à cultura local, o distrito realiza anualmente uma festa religiosa, católica, o Jubileu de São Francisco de Paula, que costuma receber a significativa presença de ubarienses e também pessoas que já não moram no lugar, tendo a festa como uma justificativa para frequentar a localidade durante a semana de comemorações religiosas.

O distrito ainda promove um Torneio Leiteiro, em que são montadas barracas de alimentos e bebidas, e há a apresentação de bandas locais. A festa não atrai muitas pessoas da região, sendo constituída de um público muito semelhante ao do Jubileu anteriormente citado. Duas festas anuais são as que, desse modo, constituem-se como a principal atração cultural da localidade. Ao que parece, a maior fonte de entretenimento cotidiana dos moradores são as pequenas comemorações familiares, as conversas nos bares, as visitas e a televisão.

Caber-nos-á investigar quais são os hábitos de leitura, as formas de pensar e se relacionar com sua própria cultura e com o mundo de uma forma geral que essas pessoas, principalmente as que vivem na área rural do distrito, desenvolvem cotidianamente.

Para tal, os dados usados serão tanto de caráter objetivo (quantidade, tipo e frequência de leitura, por exemplo) quanto subjetivos (recepção, avaliação e relação com as práticas de leitura). De uma forma geral, entretanto, esta pesquisa tem caráter marcadamente qualitativo, uma vez que entendemos que a apreensão da cultura e dos saberes do homem do campo deve derivar da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais.

Faz-se, nesse sentido, necessário encontrar fundamentos para uma análise e para uma interpretação do tema em questão que revele o significado atribuído a ele pelas pessoas que partilham do contexto que serve de

motivação para a temática da presente pesquisa. Pretendemos, assim, interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e às suas práticas culturais diárias.

Dentre as estratégias de pesquisa de caráter qualitativo, a História de vida, mais especificamente, a História oral é a que mais se adequa ao perfil do presente estudo. A respeito dessa vertente analítica, Chizzotti (2008) nos esclarece que a História oral:

Distancia-se do conceito de passado só como realidade já acontecida que deve ser preservada, recupera a relevância das fontes orais e introduz novas questões temáticas e teórico-metodológicas. Dentre essas questões, ocupa lugar a memória coletiva, como um fenômeno social, construída a partir da inserção no grupo social e elaborada pelo sujeito, que articula o acervo de lembranças enraizadas na rede de solidariedades de um grupo. A memória é uma reconstrução do passado e, desse modo, cambiante de acordo com o momento atual, sofrendo transformações e flutuações constantes. Seu uso em pesquisa não significa a descrição do acontecimento, mas a subjetividade do relato pode revelar muito dos anseios e lutas não visíveis dos excluídos, o significado do esquecimento e dos silêncios. (p.107)

Na história oral, portanto, há a reunião de informações orais de uma ou mais pessoas sobre eventos, seus contextos, causas e efeitos, visando compreender o contexto vivido para além das informações unidimensionais oferecidas pelos documentos, com a perspectiva de extrair uma versão não oficial, registrar a visão de grupos humanos que, ou não têm tradição escrita, ou não têm domínio dela.

Nesse sentido, a subjetividade das narrativas é um fator positivo e motivador de uma compreensão mais ampla e complexa das vivências e concepções de mundo de grupos cuja ideologia nos escapa, por não serem representados nos textos oficiais.

Quanto ao método de análise dos textos recolhidos dos relatos orais, a análise do conteúdo discursivo constitui-se como um tipo de análise que ultrapassa os aspectos meramente formais da linguística, para privilegiar a função e o processo da língua no contexto interativo em que é proferida, considerando a linguagem, em última análise, como uma prática social.

Para Chizzotti (2008), o discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade pessoal e social e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade. Nas palavras de Chizzotti (2008): “para alguns autores, o discurso constituinte da realidade deve ser o alvo mais relevante da análise: decifrar a genealogia do poder, segundo Foucault; desvendar as relações de opressão, conforme a análise crítica, que subjazem ao discurso”. (p.121)

Como o discurso é situado em um contexto sócio histórico e só pode ser compreendido se relacionado com o processo cultural, socioeconômico e político nos quais ele acontece, marcado pelas relações ideológicas e de poder, importa, nesse sentido, o processo, o ato de fala, o sentido elaborado no momento da produção do discurso, com todas as injunções subjetivas, determinações sociais, incoerências, repetições e omissões.

Em síntese, a análise do discurso fornecerá sustento teórico-metodológico para esta pesquisa principalmente por identificar o processo pelo qual as pessoas dão forma discursiva às interações sociais, produzem sentidos ao que falam e orientam suas ações no contexto em que vivem. Sendo assim, todo discurso, suas definições, conceitos e transformações revelariam a tensão entre indivíduos, o contexto histórico e social, bem como o poder e a resistência nas inter-relações humanas.

Nas palavras de Chizzotti (2008): “A própria estrutura social, os grupos, as concepções e práticas são considerados análogos à estrutura da linguagem e, como qualquer comunicação é um sistema de signos, são considerados como um texto que pode ser lido” (p.126).

Levando em consideração esses postulados teóricos, os quais fundamentarão a análise dos dados, materializados em textos escritos e orais, o público a ser ouvido constituiu-se tanto de jovens quanto de adultos, devido à possibilidade que tal *corpus* proporciona de investigar tanto a ideia da preservação de saberes e práticas do passado, na figura dos idosos, quanto às expectativas de perpetuação de formas de pensamento e hábitos do passado ainda no presente e sua tendência (ou não) a preservar-se no futuro, principalmente na figura dos jovens.

Nesse sentido, foram feitas entrevistas com dez idosos, direcionadas a questionamentos objetivos acerca da temática central deste projeto, bem como dando abertura para que possam expressar-se livremente sobre o assunto investigado.

Destarte, tanto os dados objetivos quanto a expressão livre desses indivíduos auxiliarão em uma fundamentação maior de dados para posterior análise a respeito das práticas de leitura e compartilhamento de saberes dentro desse universo.

Por outro lado, também foram entrevistados dez jovens da mesma localidade, partindo de perguntas com o mesmo caráter das que foram feitas aos idosos, buscando, assim, um contraponto reflexivo sobre as práticas de leitura e a formação cultural destes dois públicos distintos.

A transcrição das respostas desses entrevistados seguiu a grafia da forma mais fiel possível às marcas da oralidade e da variedade linguística usada por eles no momento em que responderam às perguntas, de maneira a tentar preservar o máximo possível a atmosfera das narrativas.

Por fim, foi realizada uma consulta à biblioteca do distrito, inaugurada em 2011, para que pudéssemos relacionar os dados obtidos através das entrevistas aos registros da biblioteca, de modo a compreender mais amplamente como se dão as práticas de leitura nessa localidade.

Em suma, este estudo se dividirá em três etapas, a saber:

- Análise do lugar e do papel da memória na sociedade contemporânea.
- Entendendo a vida e o trabalho no campo: uma perspectiva histórica e social.
- Práticas de leitura entre jovens e idosos no meio rural: formas de produção e recepção.
- O papel da Biblioteca e da Escola como espaços de práticas de leitura no meio rural.
- A recepção do conto 'Um apólogo', de Machado de Assis: uma estética própria?
- Considerações finais: os saberes partilhados entre a enxada e a caneta.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Revisitando o conceito de leitura e de suas práticas sociais

*“Quantos saberes têm estes sabores/ mãos que acolhem, recolhem a semente/ o fruto./ No milagre da vida/ faz a transformação artesã da oficina/ de saciar o corpo e alimentar a alma/ Quantos saberes têm estes sabores/saber da vida/ sabor do cheiro/ Mãos que mexem, temperam/ (...) Estão em todo lugar/Em cada movimento da vida/ Em toda luz do olhar”.
(Amauri Adolfo)*

O ato da leitura é, hoje, para a sociedade ocidental, algo percebido como extremamente natural e, sobretudo, necessário ao cumprimento das exigências sociais que nos são impostas diariamente. De uma maneira geral, pensa-se a leitura, de forma tradicional e acadêmica, como um meio privilegiado das construções técnicas e culturais, de maneira que não ter acesso a ela é estar, a princípio, excluído desse universo simbólico, tanto em termos técnicos, mais práticos, quanto culturais.

Ao discorrer sobre a sociologia da leitura, Horellou-Lafarge e Segré (2010) afirmam que para que a prática da leitura fosse concretizada, o surgimento e desenvolvimento de um suporte para a mesma foi fundamental:

Tornar a prática da leitura acessível a todos ou a quase todos foi um longo combate, uma luta dura. Para que o texto fosse lido, era preciso que existisse o suporte que lhe permite ganhar vida sob uma forma concreta, que tivesse regras na maneira de dispor as frases ou as palavras, a fim de possibilitar que o texto, que todos os textos fossem acessíveis, fossem compreensíveis ao leitor. (HORELLOU-LAFARGE E SEGRÉ, 2010, p.16).

Entretanto, cabe aqui ressaltar que a noção de leitura, por mais que historicamente esteja associada ao suporte livro, não necessariamente dele depende para que tal ato se realize. Basta consultar o dicionário e verificar, por exemplo, as definições elencadas para a palavra *leitura*, a saber:

*“(latim tardio lectura, do latim lectio, -onis, escolha, eleição, leitura)
substantivo feminino*

1. O que se lê.
2. Arte ou ato de ler.
3. Conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura.
4. Maneira de interpretar um conjunto de informações.
5. Registro da medição feita por um instrumento.
6. [Tecnologia]. Decodificação de dados a partir de determinado suporte (ex.: aparece um erro na leitura do disco).

("leitura", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008 2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/leitura> [consultado em 28-11-2013]).

Percebe-se claramente a partir das definições acima que a compreensão da leitura em nossa sociedade é mais ampla do que o que normalmente nos damos conta; indo desde o ato em si até o objeto da leitura, ou mesmo o conjunto de conhecimentos que se extrai de uma determinada obra.

Mas, em especial, cabe aqui ressaltar a possibilidade de interpretação da leitura como a maneira de interpretar um conjunto de informações. Informações essas que não necessariamente precisam estar vinculadas a um determinado suporte. Daí falar-se na expressão "leitura de mundo", muito comum entre os educadores, e em especial em Paulo Freire, quando este afirma que "*a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra*". (FREIRE, 1989, p.15)

Reconhece-se, portanto, que pensar em leitura como uma prática fundamental na sociedade não significa necessariamente restringir a sua realização a um único meio e/ou possibilidade. Mesmo reconhecendo a importância do livro na veiculação de saberes, parte-se da premissa de que cada indivíduo traz consigo *leituras* específicas de mundo, relacionadas à sua vivência, valores, grupo social, etc, leituras essas que se alteram ao longo de sua vida e que podem ou não ser enriquecidas a partir também de práticas associadas ao livro.

O presente trabalho, portanto, procura analisar as práticas de leitura partindo de uma concepção ampla deste conceito, tanto em sentido contextual/vivencial quanto literalmente associado ao livro. Nosso principal interesse está em investigar a maneira como essas formas de leitura acontecem em contextos sociais específicos.

É importante ressaltar, nesse sentido, que, embora a existência do suporte tenha sido fundamental para a realização canônica da leitura, na compreensão tradicional da mesma a partir dos livros, os modos como esse meio foi utilizado para a prática da leitura variaram consideravelmente ao longo da história.

A leitura individual, solitária e silenciosa que se pratica, principalmente desde o século XIX, até os dias atuais, por exemplo, difere consideravelmente de uma prática de leitura oral e coletiva, muito comum até por volta do século XVIII. Esse segundo tipo de leitura, segundo HORELLOU-LAFARGE E SEGRÉ (2010), na França, “*mantém-se ainda hoje nos meios populares e entre os adolescentes que praticam, às vezes, uma leitura coletiva*” (p.16).

De um modo ou de outro, parece consensual a noção de que o livro, como suporte, tem um papel fundamental, apesar de não exclusivo, no compartilhamento dos saberes. É curioso, entretanto, observar que, antes da generalização da leitura, essa difusão também se dava, valendo-se muito mais da memória – prática que acabamos perdendo pela comodidade oferecida pelo livro:

A escrita permite aliviar o trabalho da memorização. Antes da generalização da leitura, os eruditos usavam sua memória com uma facilidade que acabamos perdendo. Passar da tradição oral para a escrita não é apenas mudar de foco de comunicação e de memorização, é também transformar a qualidade das mensagens e modificar as relações com o pensamento. A escrita favoreceria o espírito crítico e o distanciamento, a construção de estruturas lógicas e o progresso do conhecimento. (Horellou-Lafarge e Segré, 2010, p.23).

Mas, se por um lado, o livro torna-nos mais relapsos em termos de memorização de saberes – pela facilidade em consultá-lo – há estudiosos que afirmam que, de certa maneira, a escrita favoreceu a construção de um espírito crítico e racional, pelo distanciamento que lhe é característico entre autor e texto produzido – maior, evidentemente, do que na oralidade: “Na época do Iluminismo, os intelectuais lhe atribuíam a capacidade de, substituindo a tradição oral, substituir as crenças e as superstições que aquela veiculava por uma concepção racional do mundo.” (Horellou-Lafarge e Segré, 2010, p.23).

É importante observar que a escrita, em seu surgimento, como qualquer mídia nova, causou certo desconforto. Sócrates, por exemplo, considerava os livros um empecilho à instrução. Para ele, o diálogo é base da construção do conhecimento, e o livro conservar-se-ia mudo diante dos questionamentos do leitor. O trecho abaixo é esclarecedor em relação ao que pensava o filósofo sobre este assunto:

É que a escrita, Fedro, tem, da mesma maneira que a pintura, um grave inconveniente. As obras pictóricas parecem vivas; mas, se tu as interrogas, elas mantêm um vulnerável silêncio. Ocorre o mesmo com os discursos escritos. Acreditariam, por certo, que falam com pessoas sensatas. Mas, se quiseres pedir-lhes a explicação do que dizes, eles te respondem sempre a mesma coisa. (apud Horellou-Lafarge e Segré, 2010, p.24)

É certo, sobre tais considerações, que à luz da Estética da Recepção, a ideia de Sócrates, segundo a qual o texto permanece mudo em face do leitor, parece muito ingênua, exatamente por vivenciar ainda um período de transição, o qual normalmente nos leva a desconfiar de novos meios de práticas do saber. Entretanto, a valorização do diálogo, como forma de enriquecimento cultural e pessoal, propiciado pela prática oral da difusão da memória, chama-nos especial atenção.

Ao analisarmos a História, percebemos que a leitura é, na verdade, apenas uma das práticas históricas de difusão do saber, de tal modo que, quando se balizava, causou medo em um dos maiores filósofos da humanidade, justamente por, supostamente, suplantar outro modo de propagação de conhecimento: a oralidade, o diálogo, associados a uma valorização da memória e da necessidade de sua difusão.

Em nosso contexto atual, mais precisamente, a questão do suporte quando se pensa em leitura tornou-se ainda mais complexa. Além da possibilidade de compartilhamento de conhecimentos e saberes por meio da oralidade ou do livro, outros suportes, mais modernos e tecnológicos, têm alcançado grande espaço de circulação: desde *smarthphones*, a computadores e tablets, isso sem mencionar manifestações artísticas que estão inscritas no espaço urbano, como pichações e o grafite.

Esses meios modernos de leitura, apesar de estarem presentes em praticamente todos os lugares, são mais comuns nas cidades, em espaços urbanos. Quanto às localidades mais rurais, cogitamos neste trabalho a hipótese de que, mesmo em face à modernização e à tecnologia, a oralidade e a propagação de conhecimentos pela oralidade seria uma prática ainda comum nesses tipos de comunidades.

A oralidade foi, por muitos anos, em vários países, uma das principais formas, por exemplo, de se propagar narrativas de caráter ficcional, embora quase sempre que tratamos de literatura nos venha à mente a imagem do livro como suporte indispensável para a sua realização.

Seria interessante aqui, diante dos inúmeros teóricos e críticos que tentaram definir a essência do literário, resgatar o conceito de Antonio Candido, em *Direitos Humanos e Literatura*:

*Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (...) Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Alterando o conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. (CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*, p. 174).*

Ora, reconhecendo a literatura, em seu sentido amplo, como a realização de uma necessidade humana de fabulação, de recriação criativa da realidade, especialmente no universo da linguagem, seja ela oral ou escrita, tem-se a possibilidade de reconhecermos a existência tanto de uma literatura escrita quanto de uma oral.

A existência dessa literatura oral remonta aos gregos, quando pensamos, por exemplo, que a Odisseia nada mais é do que a junção de várias narrativas orais, transmitidas popularmente na Grécia, e reunidas em forma de livro por Homero.

Fábulas de La Fontaine e contos infantis universais dos irmãos Grimm são apenas mais alguns exemplos da histórica existência de uma literatura oral.

Nesse sentido, a existência da literatura não dependeria exclusivamente de um suporte, mas, a princípio, da memória e de um interesse, em termos de tradição, de transmiti-la e perpetuá-la.

Cabe a nós, neste trabalho, investigar como as práticas de leitura de mundo, de fabulação e recriação acontecem ainda hoje, mais precisamente no espaço rural, percebendo como e se estas práticas convivem com meios mais modernos de leitura.

Como vimos ao longo dessa exposição, a difusão oral de conhecimento, entendida não no sentido midiático (cinema, música, rádio ou TV), mas no da cultura de se transmitir saberes e experiências através da narração direta entre indivíduos, “*é mais comum em meios mais populares e rurais, mesmo na contemporaneidade*” (Horellou-Lafarge e Segré, 2010, p.16).

Esta constatação, apesar de fazer referência ao contexto francês, cabe aqui como referência de análise e hipótese a ser investigada em nosso contexto atual, além de tratar-se de um dado fundamental para compreendermos a conjuntura social e política que nos distancia de uma valorização e reconhecimento maiores dessa literatura oral.

Para Walter Benjamin, em seu célebre texto *O narrador*, as melhores narrativas escritas são aquelas que menos diferem das histórias orais, contadas pelos narradores anônimos. Narradores esses que, para Benjamin, são homens que sabem aconselhar, os quais se valem da narrativa para a comunicação de experiências e, conseqüentemente, enriquecimento pessoal. A fabulação narrativa teria, portanto, certo sentido prático, que aos nossos olhos hoje parece algo antiquado para a literatura. Para Benjamin, entretanto, essa nossa visão pouco prática das narrativas seria fruto de uma construção histórico-ideológica:

O primeiro indício que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa é que ele está essencialmente vinculado ao livro (...) a tradição oral tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa (...) é que ele nem procede da tradição oral, nem a alimenta. Ele se distingue especialmente da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta (...) e incorpora coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado. (BENJAMIM, p.201)

O fato de a literatura, hoje, ser vista e valorizada especialmente em suportes físicos, como livro e computador, tem, portanto, uma ligação direta com a ascensão burguesa, segundo Benjamim, e sua crescente valorização do individualismo e da experiência pessoal/existencial, em detrimento das experiências coletivas e populares. O romance é um gênero que representa muito bem essa perspectiva burguesa, de mergulho no universo individual, tanto no conteúdo das obras, como também na maneira como sua leitura se dá, só e silenciosamente.

O narrador tradicional, para Benjamim, compartilhava narrativas, prezava pelo maravilhoso/miraculoso, pelo encantamento e por partilhar valores e perpetuar tradições, em gêneros como lendas, contos de fadas e algumas novelas. Nesse contexto, a literatura era elaborada coletivamente, através de homens que transmitiam essas narrativas, baseando-se principalmente na oralidade e na memória.

A ascensão burguesa, além de consagrar o romance, trouxe outras consequências que, de certa forma, completam a nossa percepção sobre os motivos que levaram ao desprestígio das narrativas orais. A institucionalização da escola, por exemplo, como espaço de educação das crianças é um fato histórico marcado especialmente por motivações burguesas.

Pierre Bourdieu (1974) aponta em seus estudos que o espaço escolar, originalmente burguês, nasceu como forma de legitimação dessa mesma classe social. Logo, os conteúdos escolhidos e ensinados em sala de aula, os quais por vezes parecem neutros e universais, são, na verdade, escolhas convenientes dos valores e produções culturais dessa mesma classe.

A suposta democratização do ensino no início do século XX, portanto, com vistas a possibilitar o acesso universal ao sistema escolar, seria, na verdade, desde o princípio, excludente. No universo da literatura mais precisamente, as escolhas dos temas, autores, gêneros e suportes teriam também, na verdade, motivações sociais e políticas. Segundo Bourdieu (1974):

A educação exerce um papel fundamental, uma vez que mediante o sistema escolar o Estado instaura e inculca formas e categorias de pensamento. (...) Podemos compreender, portanto, que a escola constitui uma instituição de classificação social bastante eficiente, porque geradora do habitus que, de modo geral, cria disposições extremamente favoráveis com relação à cultura legítima e, ao mesmo tempo, provocam a desvalorização da cultura de origem quando esta não corresponde ao habitus escolar. Nesse sentido, compreende-se que as formas de classificação constituem formas de dominação simbólica. (BOURDIEU, 1974, p.57)

O que entendemos por literatura legítima, segundo esse raciocínio, seria uma construção social burguesa, a qual busca legitimar sua forma de lidar com a literatura, e, aqui, especialmente, legitimando um suporte específico para a sua veiculação e modo de leitura: o livro.

Desse modo, é possível entender melhor a razão de, muitas vezes, o espaço escolar não valorizar a tradição oral que muitos alunos trazem, por exemplo, de suas comunidades rurais, ou manifestações artísticas de origem periférica, cujo grupo produtor pertence às margens sociais.

Paulo Freire (1989), em uma linha de raciocínio muito próxima a de Bourdieu (1974), defendeu uma nova forma de educar, que partisse das vivências e do universo dos próprios alunos, atribuindo assim maior significação ao processo educativo. Em *A importância do ato de ler*, Freire dedica um capítulo especial para uma proposta sobre a experiência de alfabetização de adultos através da criação de uma biblioteca popular.

A proposta de Paulo Freire tem como essência o objetivo democrático de construção de saberes, leituras e narrativas, de maneira a perceber também na literatura popular um centro de produção, e não apenas um receptáculo da cultura dominante, ou “um depósito silencioso de livros”. Sobre esse tipo de iniciativa, de valorização da cultura popular e oral, Freire afirma que:

Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem. É claro que uma pesquisa como esta demanda uma metodologia – que não cabe aqui discutir – que implique aquele reconhecimento acima referido – o do Povo como sujeito do conhecimento de si mesmo. (FREIRE, 1989, p.19).

A ideia de uma biblioteca popular, formada por um trabalho com o objetivo de reunir narrativas e experiências da população de uma determinada localidade é uma proposta bastante atrativa e coerente com o anseio de tentar resgatar e dar espaço a uma literatura oral submergida pela cultura dominante, imposta em muitas escolas.

O presente trabalho busca analisar exatamente essas narrativas que surgem do povo enquanto sujeito de sua própria vivência e produtor de histórias que o representem e a sua concepção de mundo e saberes. Interessa-nos, pois, perceber, principalmente no espaço rural, meio ainda estigmatizado em relação aos seus saberes quando relacionados à cultura urbana, quais são e como se realizam suas práticas de leitura, tanto no sentido de recepção quanto no sentido de produção de textos dos mais diversos tipos.

Em especial, o livro de Ecléa Bosi, *Memória e Sociedade*, é um modelo inicial de inspiração para o presente trabalho. As histórias dos idosos que narram suas vivências, no livro de Bosi (1994) evidenciam o quanto o papel social desempenhado no decorrer da vida toma parte expressiva nas memórias desses idosos. Lembranças essas que, na terceira idade, são um constructo de indivíduos já envelhecidos, os quais já trabalharam. Dessa forma, trata-se de uma narrativa de pessoas as quais não são mais componentes funcionais da sociedade, apesar de já o terem sido.

Isso significa que os idosos, por mais que não sejam mais pessoas ativas, no sentido produtivo do capitalismo, no tempo presente, teriam um novo papel social: lembrar e narrar aos mais novos a sua história, de onde vieram, o que fizeram e aprenderam. Na terceira idade, esses indivíduos transformam-se na memória da família e da sociedade como um todo.

Já o cidadão jovem e produtivo, de uma forma geral, não se detém em lembranças – justamente por não ter tempo suficiente e disponível para tal. Desses jovens, o meio social espera produção. Dos idosos, busca-se a lembrança. Todavia, essa função social não é reconhecida; como vem acontecendo, há um esvaziamento dessa etapa da vida.

Partindo desse entendimento da relação que essas duas fases da vida, hoje, estabelecem com a produção de memórias, surge o questionamento acerca de como se relacionam com o mundo a partir de práticas de leituras específicas. Quais seriam as leituras realizadas por jovens e idosos no meio rural? Difeririam em termos de quantidade e qualidade? Seriam ambos, mais que leitores, também produtores de sentido e de narrativas sobre sua própria realidade? Poder-se-ia ainda hoje falar de uma cultura de narrativas rurais? Se sim, que as produz e quem as recebe?

Sobre essa relação entre juventude e terceira idade com a produção e recepção de textos e narrativas, Bosi (1994), em seu livro, chama atenção para o fato de que os idosos têm uma memória social atual mais abrangente e determinada, já que são observadores de uma pintura já finalizada e bem demarcada no tempo. No que tange aos mais novos, estes estariam ainda submergidos nas aflições e contrassensos do presente, o qual os invoca constantemente; careceriam, pois, de experiência para se envolverem com a memória.

Após uma introdução teórica, Bosi (1994) menciona depoimentos de oito homens e mulheres, com mais de 70 anos, dentre os quais, todos sempre viveram em São Paulo; presenciaram esta cidade crescendo. A estudiosa dá voz a esse grupo de idosos, cuja maior fortuna é a memória pessoal. Ecléa restaura um tempo, revigora um período social coletivo, costurando memórias individuais.

A respeito do livro de Bosi, Benedito Nunes faz uma pertinente observação:

A sociedade industrial em que vivemos rompeu esse liame [de elo entre gerações], desvalorizou o saber de experiência, corroe a memória coletiva, desvalorizou a lembrança; portanto, desapossou a velhice de seu dom à sociedade e à cultura. Da natural condição de sobrevivente de uma geração

que ele é, [...] o homem idoso, porque improdutivo [...] passa, acobertado pela etiqueta clínica da “terceira idade”, ao anonimato dos excluídos sem voz. (NUNES, In SILVA, 2003, p. 4).

Pretende-se também, através do presente estudo, desenvolver-se uma reflexão a respeito de como os idosos vêm desempenhando seu tradicional papel social de transmissores da memória, do conhecimento e de certo tipo de sabedoria. Interessa-nos especialmente observá-los como narradores por excelência, no sentido benjaminiano. Mas, nos desperta também o interesse de saber quais são, por outro lado, suas práticas de leitura, quais são os textos que ainda hoje os alimentam.

Em contrapartida, o mesmo questionamento se estende à juventude também do meio rural: que tipo de narrativas produz? Quais práticas de leitura os têm formado hoje? Até que ponto e de que maneira a cultura urbana e globalizada tem interferido e transformado as narrativas e práticas de leitura rurais?

Tal escolha tem como propósito tentar perceber qual é o lugar da recepção e do compartilhamento de conhecimentos e de saberes não científicos, especificamente na sociedade rural contemporânea.

Acreditamos justamente na possibilidade de encontrar uma resposta afirmativa para essas questões, mais especificamente no universo dos idosos, tanto pela experiência acumulada como também pelo fato supracitado de eles já estarem fora do sistema de produção capitalista, que normalmente nos satura de presente e preocupações futuras. Os idosos, ao contrário, vivem mais livres dessa opressão temporal presente/futuro, ligando-se mais fortemente ao passado e, conseqüentemente, tornando-se potenciais observadores do presente e transmissores de memórias, experiências e conhecimento.

Por outro lado, o tipo de relação que adolescentes e jovens têm estabelecido com essas narrativas, o valor que atribuem a elas e as relações que têm desenvolvido com outras práticas de leitura torna-se fonte de constatações e hipóteses acerca da preservação ou não de culturas locais/rurais em um contexto de globalização e homogeneização da cultura e das experiências.

3.2. O lugar da memória na sociedade contemporânea.

“Já fui menino da roça/ andei de cavalo/ montei em carroça/ mergulhei nas águas da cachoeira/ cantarolava com os passarinhos/ à noite voltava pro ninho pras belas histórias escutá./ Era história sem pé nem cabeça/ É tanta coisa engraçada/ agora nós até dá risada/mas na hora o medo era certo./ De manhãzinha, escutava o ronco do engenho/onde a cana passava ligeira/ às vezes sinto-me cana neste engenho social/ meu sangue e suor alimentam a fome/ e sede insaciável do capital”. (Amauri Adolfo)

Pensar o passado, de uma forma geral, já não tem sido mais uma prática inocente como fora outrora, uma vez que os estudiosos vêm percebendo que nem a história nem a memória são objetivas. Tem-se trabalhado, sobretudo, com o reconhecimento de que na representação do passado há sempre uma seleção consciente ou inconsciente, interpretações e distorções dos fatos que são apresentados nos mais diversos suportes, científicos ou não.

Essa parcialidade na escrita da história, hoje encarada como algo natural à própria representação linguística, tem uma relação direta com o reconhecimento de que quanto trabalhar com História é trabalhar com memórias, não sendo simplesmente uma memória singular, única e universal. Ao contrário, as memórias são construídas por grupos sociais. São indivíduos que lembram, mas são grupos que determinam o que é memorável. Segundo Burke (2000):

“Considerando-se o fato de que a memória social, como a individual, é seletiva, precisamos identificar os princípios de seleção e observar como eles variam de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, e como mudam com o passar do tempo. As memórias são maleáveis, e é preciso compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade.” (BURKE, 2000, p.73).

Esse movimento crítico dos historiadores está em desenvolvimento desde a década de 1960. A partir daí, os historiadores passam a analisar a memória sob dois pontos de vista: como fonte histórica e como fenômeno

histórico. Quanto ao seu caráter de fonte, alguns historiadores passaram a conferir mais espaço para a história oral, como forma de estar consciente dos testemunhos e tradições orais implícitos em diversos registros históricos. Quanto ao seu caráter de fenômeno, a memória vem sendo analisada como processo e dando ênfase aos seus mecanismos de funcionamento.

Tais memórias, para Burke (2010), podem ser influenciadas por meio da organização social e pelos meios de comunicação, sendo eles: as tradições orais, a esfera de atuação dos historiadores, as imagens e monumentos públicos, as comemorações nacionais e regionais datadas, bem como o próprio espaço, que ofereceria em si elementos que conservam e/ou criam memórias.

Segundo Burke (2010) “do ponto de vista de memórias, cada veículo tem suas próprias forças e fraquezas” (p.76). Apesar dessa variabilidade de veículos transmissores, haveria um elemento comum a vários meios de comunicação: o esquema, que consiste em representar um determinado fato ou pessoa em termos de outro.

Tal elemento é presente em muitas formas de difusão de memórias não só escritas, mas também orais. Um exemplo elucidativo de Burke (2010) é o que ocorreu na Europa moderna, em que muitas pessoas liam com tal frequência a Bíblia que o livro se tornava parte delas, de modo que elas organizavam suas percepções dos fatos presentes, suas memórias e até mesmo seus sonhos a partir de modelos esquemáticos das narrativas bíblicas.

Assim, a construção da memória, na verdade, se daria por uma dialética da memória coletiva e da memória individual. Segundo Halbwachs (2006):

Portanto, existiriam memórias individuais e, por assim dizer, memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memória. Não obstante, como participa de uma e de outra, ele adotaria duas atitudes muito diferentes e até opostas. Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal – as mesmas que lhes são comuns com outras só seriam vistas por ele apenas no aspecto que o interessa enquanto se distingue dos outros. Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. (p.71)

Essa relação dialética entre memória coletiva e individual seria o que marca a memória como um todo do indivíduo, bem como sua própria identidade. O passado, portanto, teria fundamental importância não só para a solidificação do Estado-Nação, mas também para a própria formação do indivíduo dentro dos diversos grupos aos quais ele pertence na sociedade. O indivíduo, em síntese, para evocar seu passado, precisa recorrer a outras lembranças, sejam elas de outras pessoas, ou até mesmo memórias nacionais, que servem muitas vezes, como fonte de apoio ou de abrangência para a compreensão da sua história individual.

Haveria, portanto, dois tipos essenciais de memória, uma interior e outra exterior, ou mais precisamente uma memória pessoal e uma memória social. Nos dizeres de Halbwachs (2006): “Pelo menos em aparência, as datas e os fatos históricos ou nacionais que elas representam podem ser inteiramente exteriores às circunstâncias de nossa vida; no entanto, mais tarde, quando refletimos sobre eles, fazemos muitas descobertas, entendemos o porquê de muitos acontecimentos”. (p.76)

A construção da nossa memória se daria, segundo Halbwachs (2006), durante um contínuo natural da vida, da sucessão de fatos mais ou menos significativos, bem como através do nosso contato com a história nacional e com a figura de pessoas mais velhas, “guardadoras” de uma tradição também nossa, mas que, ao mesmo tempo, não a vivemos.

Para Halbwachs (2006), o contato da criança com os seus avós, principalmente em sociedades rurais, é um dos meios mais comuns e profícuos de propagação do legado de costumes e tradições do grupo ao qual pertencem. É interessante que para Halbwachs (2006), “não são apenas os fatos, mas os modos de ser e de pensar de outrora que se fixam assim na memória”, isso através de uma aura, que traz consigo os valores, os modos de pensar, agir, as crenças, o vocabulário, entre outros elementos que compõem, na figura dos avós, um guardião e transmissor de memórias.

A respeito desse passado e dessas memórias que nos formam, das quais, muitas vezes, os avós são as figuras centrais de sua difusão em uma família, Halbwachs (2006) pontua que:

No final, tirando-se gravuras e livros, o passado deixou na sociedade de hoje muitos vestígios, às vezes visíveis, e que também percebemos na expressão das imagens, no aspecto dos lugares e até nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados por tais pessoas e em tais ambientes. Em geral, nem prestamos atenção nisso, mas basta que a atenção se volte desse lado para notarmos que os costumes modernos repousam sobre camadas antigas que afloram em mais de um lugar. Às vezes é preciso ir muito longe para descobrir ilhotas do passado conservadas como eram, e tão bem conservadas que de repente nos sentimos transportados a cinquenta ou sessenta anos atrás. (p.87)

A existência desses espaços, objetos e pessoas, portanto, são formas ainda vivas de compreender melhor o passado. É nesse sentido que a história vivida se diferencia da história escrita, pois é aquela um panorama vivo e natural sobre o qual é possível solidificar uma ideia para conservar e reencontrar a imagem do passado.

Essa mesma história vivida tem como fundamento principal a lembrança, auxiliada por narrativas e testemunhos que auxiliam, enfim, na construção da memória. Memória essa que é marcadamente submetida a reconstruções constantes e que, portanto, é consideravelmente alterada em relação ao fato passado em si. E assim, lentamente, o passado vai sendo alterado, através de novas imagens e reconstruções que a memória e a lembrança também sofrem de fatores externos e internos ao sujeito.

Tais memórias poderiam, a princípio, justamente por seu caráter constitutivo ser sobremaneira subjetivo e passivo de alterações de acordo com a trajetória do sujeito, soar como um aspecto social pouco relevante para estudos mais científicos. Mas, na verdade, a revolução que a Nova História proporcionou nos estudos históricos mais tradicionais desemboca também em uma reformulação no próprio conceito de documento, de fontes para estudos históricos.

Para Le Goff (2003), a memória coletiva e sua manifestação mais evidentemente científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos, sendo estes heranças do passado e aqueles escolhas do historiador. O monumento seria, portanto, um sinal do passado, tudo aquilo que pode evocá-lo e perpetuar a recordação, não sendo

necessariamente escrito. Aliás, uma parcela mínima desses testemunhos é escrita. Nos dizeres de Le Goff (2003):

Onde faltam os documentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos. Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história. (p.530)

A citação evidencia uma ampliação da noção de documento estritamente escrito, para o reconhecimento de que pode e deve fazer-se história com palavras, signos, paisagens, hábitos, ou seja, em síntese, com tudo o que, pertencendo ao homem, o exprime e demonstra, a sua presença, suas atividades, crenças, gostos e maneiras de ser.

Tais características podem estar resguardadas em diversos tipos de monumentos e/ou documentos, que carregam em si as memórias de um passado específico e construído. Todos esses documentos/monumentos seriam, portanto, dignos de serem analisados como fonte de estudo de memórias, desde os textos escritos, até estátuas e relatos orais.

Cabe aqui ressaltar que Halbwachs (2006) diferencia três tipos básicos de memória: a histórica, a coletiva e a individual. A memória histórica seria aquela cuja sequência de eventos a história conserva, de modo oficial e parcialmente escolhido, em detrimento de outros fatos e pessoas, a depender dos interesses políticos envolvidos. Em geral, essa memória histórica só seria construída no ponto em que termina a tradição, momento em que se decompõe a memória social. A memória coletiva, por sua vez, diz respeito às memórias individuais que, em conjunto, representam o discurso de seu grupo e de seu tempo, bem como as percepções sobre os fatos que foram presenciados por esses mesmos indivíduos.

Nostalgicamente, há um discurso contemporâneo que teme o desaparecimento dessa memória coletiva, no sentido de compreender a pós-modernidade como um tempo em que não se encontra bases sólidas para a construção e preservação da memória, restando-nos apenas a memória histórica oficial, construída pelos detentores do poder. Sobre essa percepção, Halbwachs (2006) nos esclarece que:

É difícil dizer em que momento desapareceu uma lembrança coletiva, e se ela saiu realmente da memória do grupo, precisamente porque basta que se conserve em uma parte limitada do corpo social para que ali sempre se consiga reencontrá-la. Na realidade, existem muitas memórias coletivas. Esta é a segunda característica pela qual elas se distinguem da história. (p.105)

A questão do lugar da memória coletiva na sociedade contemporânea traz consigo reflexões bastante pertinentes. Ao contrário do que o senso comum prega, a memória tem emergido como uma das maiores preocupações culturais e políticas do Ocidente no século XXI. Tal preocupação contrasta com a iconoclastia do século XX, em que os modernistas chegaram a desejar, simbolicamente, a extinção das escolas e dos museus – metáforas do passado e da tradição.

Este deslocamento do valor social atribuído à memória é estudado histórica e fenomenologicamente por Huyssen (2000), no livro *Seduzidos pela memória: arquiteturas, monumentos, mídia*. Segundo Huyssen (2000), os novos discursos de sobrevalorização da memória surgiram depois da década de 1960, juntamente com a descolonização e os novos movimentos sociais, em busca de revisionismos históricos, uma forma de recodificação do passado.

De lá para cá, observa-se um *boom* das modas retrô, uma “comercialização em massa da nostalgia”, segundo Huyssen (2000). O referido autor ainda formula a hipótese de que as culturas de memória contemporâneas podem ser lidas como uma forma de reação à globalização da economia. Mais que isso, para ele:

Na medida em que as barreiras espaciais se enfraquecem e o próprio espaço é globalizado por um tempo cada vez mais comprimido, um novo tipo de incômodo está se enraizando no coração das metrópoles. Nosso mal-estar parece fluir de uma sobrecarga informacional combinada com uma aceleração cultural, com as quais nem a nossa psique nem os nossos sentidos estão bem equipados para lidar. Quanto mais rápido somos empurrados para o futuro global que não nos inspira confiança, mais forte é nosso desejo de ir mais devagar e mais nos voltarmos para a memória em busca de conforto. (p.32)

Tal percepção se baseia, segundo o estudioso, em uma necessidade de ancoragem espacial e temporal em um mundo de fluxo constante e crescente,

em que o indivíduo ainda não aprendeu a lidar e se adequar à nova ordem temporal e espacial. A busca de estabilidade, firmada na tradição e no passado, hoje cada vez mais fluidos, recairia na musealização da vida. O que buscamos com esse retorno ao passado, segundo Huyssen (2000), é garantir alguma continuidade dentro do tempo, como tentativa de solidificar uma identidade que nos conforte de alguma maneira.

Acontece que a própria musealização muitas vezes é sugada pela indústria cultural, que transforma a memória em objeto de consumo. Por mais que pareça, a princípio, um círculo vicioso, Huyssen (2000) chama a nossa atenção para a urgência da desaceleração, efetivada por uma busca maior pelo aprofundamento das discussões sobre as necessidades que se impuseram ao longo do tempo e sobre a nossa condição, em detrimento da ânsia que temos por alcançar melhorias apenas como promessas futuras.

Apesar de propor esse aprofundamento reflexivo combinado com uma desaceleração da vida, Huyssen (2000) reconhece a naturalidade da modernidade e do novo. As novas tecnologias, como a ferrovia, o telefone e o avião, sempre transformaram a percepção de tempo e espaço do indivíduo. A revolução pela qual passamos na contemporaneidade, a do ciberespaço e do cibertempo, para o estudioso, está em processo de criação de uma nova percepção e relação pessoal e social com o mundo.

Mas, no que tange especificamente à questão da memória, ponto que especialmente nos interessa aqui, é interessante observar o quanto, paradoxalmente, vivemos uma ânsia de futuro e, ao mesmo tempo, precisamos criar monumentos de memória que nos deem um terreno mais sólido em que possamos nos firmar.

É em busca dessa percepção individual e social da memória e das suas formas atuais de preservação e propagação, especialmente no universo rural que o presente estudo busca reconhecer nas práticas de leitura desse espaço uma possibilidade de encontrar nelas manifestações, tanto orais quanto escritas, de significação do mundo (leituras) e uma construção da memória de caráter mais pessoal e coletivo do que histórico.

Assim como a História vem reconhecendo, como vimos, em outros suportes para além dos documentos, como signos, oralidade, hábitos etc,

fontes para análise da memória e da História, acreditamos que, além dos textos escritos, outros suportes podem também representar leituras de mundo e formas de propagação de saberes, dos mais diversos tipos.

A oralidade seria uma dessas maneiras construção social da memória, acreditamos que ainda hoje muito comum na sociedade rural. A arte de narrar, já analisada por Walter Benjamim (1985), cuja prática, segundo o estudioso vem diluindo-se, é um ponto pertinente para análise. Sabe-se que a prática oral das narrativas é bastante antiga. Na verdade, os contos populares, além de poderem servir muitas vezes como documentos históricos, representam uma tradição que se renova há séculos. Sabe-se, por exemplo, que contos famosos como Chapeuzinho Vermelho e João e Maria, antes de serem apropriados por uma cultura letrada e burguesa, surgiram em um seio popular francês, por volta do século XVII.

Em um interessante estudo sobre as narrativas francesas orais dos séculos XVII e XVIII, Robert Darton (1986) analisa o percurso dessas narrativas da tradição popular oral até a sua fixação no universo literário letrado. Tais contos, aparentemente ingênuos, oferecem a este e a outros estudiosos um vasto campo de estudo sobre a mentalidade e a sociedade contemporânea a tais narrativas. Segundo Darton (1986):

Os antropólogos relacionam os contos com a arte de narrar histórias e com o contexto no qual isso ocorre. Examinam a maneira como o narrador adapta o tema herdado a sua audiência, de modo que a especificidade do tempo e do lugar apareça, através da universalidade do motivo. Não esperam encontrar comentários sociais diretos, ou alegorias metafísicas, porém mais um tom de discurso - ou um estilo cultural - capaz de comunicar um ethos e uma visão de mundo particulares. (p.29)

Tal riqueza de conteúdo e visão de mundo de um determinado tempo que tais narrativas oferecem têm servido como fonte de estudo tanto entre historiadores, quanto psicanalistas, sociólogos, antropólogos e teóricos da literatura. Isso porque tais narrativas têm a propriedade de representar a visão de mundo de um determinado grupo, seus valores, crenças e costumes.

O valor da tradição oral é tamanho que, segundo Darton (1986): “apesar da obscuridade que cerca as origens dos romances de cavalaria, as canções

de gesta e os *fabliaux*, parece que boa parte da literatura medieval bebeu na tradição oral popular, e não o contrário.” (p.31)

No caso francês, a análise que se fez dos seus contos populares evidencia uma forma particular de elaborar a experiência e da tentativa de perpetuar uma visão de mundo. Contos como Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, na sua origem popular tinham marcas sexuais e de violência muito fortes, justamente com o intuito de educar e alertar as crianças desde cedo para a difícil vida que provavelmente teriam que enfrentar, em uma sociedade camponesa marcada por muita pobreza, escassez e violência.

Sem fazer pregações nem dar lições de moral, os contos franceses demonstram que o mundo é duro e perigoso. (...) É verdade que alguns contêm uma mensagem positiva. Mostram que a generosidade, a honestidade e a coragem são recompensadas. Mas não inspiram muita confiança na eficácia de se amar os inimigos e oferecer a outra face. Em vez disso, demonstram que, por mais louvável que seja dividir o seu pão com mendigos, não se pode confiar em todos aqueles que se encontra pelo caminho. (p.78)

É justamente por essa amplitude e riqueza que tais narrativas orais oferecem como fontes de estudo para diversas áreas do conhecimento, que chama-nos atenção a possibilidade de contribuição que elas podem oferecer também para os estudos literários, que vêm tradicionalmente ligando-se quase que exclusivamente ao livro como suporte necessário ao estudo de conteúdos dessa forma literários.

Cabe ressaltar que a literatura oral vem sendo tradicionalmente vista por muitos estudiosos da literatura como uma linha de pesquisa para antropólogos e folcloristas. Segundo Emílio Bonvini, os trabalhos nessa linha normalmente focam em uma análise puramente temática ou de cunho sociológico, quase nunca debruçando-se sobre os aspectos literários. De acordo com Bonvini, romancistas e poetas são engenhosos ou medianos e isto é válido também em relação a contadores de histórias orais. Tal ponto de vista é compartilhado por Antonio Torres Montenegro (2003), quando este afirma que:

O trabalho de resgate da memória se desenvolve muitas vezes sob a representação de que todas as pessoas idosas são narradoras ou mesmo contadoras de histórias exemplares.

Descobre-se, entretanto, que esta é uma capacidade que alguns têm bastante desenvolvida e outros não. Nesse sentido, não é necessário a um velho ou velha terem vivido um grande número de acontecimentos para serem narradores. A capacidade de narrar uma história, um fato, uma experiência ou mesmo um sentimento está associada a dois fatores: por um lado à descrição dos detalhes dos elementos que são projetados (...); por outro, à capacidade de recuperar o lado imaginário do que era vivenciado individual e coletivamente em relação ao acontecimento narrado. (p.152)

Além da engenhosidade inerente ao narrador, no sentido de prender a atenção do ouvinte, bem como pelo talento narrativo que possui, para Emílio Bonvini, alguns aspectos são vistos como comuns em narrativas orais, a saber: a presença constante de provérbios para reforçar o argumento do autor, recorrência de histórias de dilema como um gênero particular na tradição oral e descrições de espaço e personagens normalmente limitadas, mais comuns apenas para seres ou situações bizarras ou sobrenaturais.

A possibilidade, portanto, de se desenvolver um estudo não só sobre as práticas de leitura que fazem parte desse espaço, mas também sobre narrativas orais ainda presentes no universo rural é uma maneira de perceber como essa sociedade lida com suas memórias, como as (re) significa e transmite entre as gerações.

Nesse contexto, levar em consideração também o universo escolar como fonte de memória, levando em consideração suas práticas para esse fim, é uma maneira de construir uma visão mais global sobre o tema.

Segundo Souza (2000), a escola é fundamentalmente um lugar de memória, não apenas no sentido do seu impacto sobre o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, mas também por incutir nesse indivíduo memórias coletivas que o formarão enquanto sujeito histórico e socialmente constituído.

Essa instituição marca a transformação da criança em aluno, não sendo a continuidade imaginária da família, mas sim uma ruptura, marcando a iniciação ao universo escolar e à cultura tradicionalmente repassada e instituída como a oficial e necessária ao desenvolvimento social pleno do indivíduo. Essa inserção na cultura global significa, ao mesmo tempo, a princípio, um paulatino apagamento de memórias e saberes estritamente locais. Nas palavras de Souza (2000):

Colocada como um espaço de transmissão de saberes universais, a ideia era transformar a escola em suporte de relacionamentos impessoais, graças aos quais, se pensava, os alunos se libertavam de pertinências sociais particulares e locais. Constituindo um eixo fundamental de socialização, a escola conferiria uma marca identificatória que fazia de seu portador alguém que teria uma dívida simbólica com uma tradição cultural que o constituía enquanto sujeito. Daí a extraterritorialidade da escola – o lugar distinto, o tempo próprio, a disciplina específica, a distância entre os saberes escolares das atividades sociais. (p.30)

A representação acima é a da escola republicana, do século XIX, que persistiu no imaginário de muitos de nós sob o signo de escola tradicional, cujos métodos resumiam-se à memorização e a um olhar mais contemplativo para o passado e, portanto, sobrevalorativo da memória coletiva/nacional.

Com o advento de uma perspectiva progressista e modernizante da educação, entretanto, desenvolveu-se a ideia de que o olhar para o passado teria um caráter anacrônico e inútil, visto que não seria produtivo e progressista ensinar jovens a olhar para o passado, em detrimento de focarem no futuro. A escola assume, nesse tempo, a função de se tornar uma espécie de arma para realizar o progresso, ou seja, a modernização a qualquer custo.

Daí serem criadas disciplinas e cursos voltados a um conhecimento mais técnico e prático, capaz de suprir a mão de obra da qual a sociedade brasileira necessitava e, ao mesmo tempo, criar vistas de uma correção social em relação às nossas carências mais explícitas.

Em um modelo ou em outro, todavia, a escola e a educação assumiram posturas em que a consideração humanística reflexiva raramente teve espaço para construção de um ambiente escolar democrático em relação aos saberes que ali se discutiam. Aprender a ler e a interpretar, por exemplo, são práticas historicamente modelares que a escola cria, condicionando seus efeitos possíveis e tolhendo, assim, muitas vezes, uma leitura autoral. Nos dizeres de SOUZA (2000):

A leitura parece ser um artefato intelectual que mais se herda do que se adquire. O acesso ao modelo de leitura que consiste na leitura silenciosa e extensiva, prioritariamente de livros, aquela que proporciona a ausência do mundo e a absorção intensa no universo aberto pelo livro, foi considerado primeiro como um sinal de enraizamento em grupos sociais que

praticam esse tipo de leitura há muitas gerações. Nesse aspecto, acentuou-se que a escola, menos que um lugar de aprendizagem da leitura, nesse sentido específico, é um lugar em que se modelam leituras, em que se explicitam e se direcionam formas dominantes de interpretação de textos. (p.133)

O lugar da memória individual, nesse sentido, dentro do universo escolar cederia progressivamente espaço para uma memória histórica, da qual o indivíduo não necessariamente ou diretamente participara. Tornamo-nos herdeiros de uma tradição eleita como a oficial, representativa de grupos sociais específicos e aprendemos, aos poucos, a fazer da memória oficial também a nossa memória.

Levando em consideração, pois, as nuances que os discursos sobre a memória assumiram e assumem na contemporaneidade, ser-nos-á de extrema valia observar como os sujeitos sociais da presente pesquisa lidam com suas memórias nas narrativas que produzem e como elas interferem nas diversas leituras que fazem cotidianamente.

3.3. Entendendo a vida e o trabalho do campo: uma perspectiva histórica e social.

*“Quantos cantos tem meu canto/ Meu canto tem tantos cantos/
Tem cantos de andorinha/juriti, sabiá/ tem cantos em todo
lugar/Por onde olho/ vejo cantos e me encanto/ com o canto
das paredes/onde a aranha faz teia/os cantos do seu
corpo/onde o sangue percorre a veia/ tem o canto dos olhos
onde as lágrimas descem ligeiras/ mas no meu canto/ o que
planto/ não pode ser regado a pranto”. (Amauri Adolfo)*

Para entender melhor a relação campo e cidade atualmente é interessante observar como essa relação se estabeleceu ao longo de nossa história. Antes de tudo, é importante ressaltar as diferentes formas de colonização que a América Latina recebeu.

No caso dos colonizadores espanhóis, segundo Queiroz (1978), estes se preocuparam muito mais em tomar o lugar das classes dominantes locais do que em ocupar a terra, com o objetivo de intensificar ao máximo a mineração,

visto que já existiam vilas e cidades relativamente bem organizadas, cabendo ao colonizador apenas aumentá-las, no que foram bem sucedidos.

Naquele contexto, para os espanhóis, a agricultura só tinha sentido, a princípio, como uma forma de libertar os conquistadores da necessidade de conseguir alimentos; a vida urbana conservou, assim, maior importância que a vida rural. Tal predominância da cidade sobre o campo continuou, dessa forma, uma constante nos territórios hispano-americanos, perdurando após a independência.

Já Portugal não encontrou nem população densa nem metais preciosos no litoral que ocupou, no século XVI. Os colonizadores se depararam apenas com algumas tribos espalhadas sobre um vasto território, as quais levavam uma vida rudimentar do ponto de vista técnico e econômico. Para tirar algum benefício da ocupação destas terras a Coroa portuguesa teve de desenvolver a agricultura, principalmente pelas plantações de cana. Os colonizadores portugueses, inicialmente, não se interessaram pelo desenvolvimento das cidades, a não ser quando estas se apresentaram como centros administrativos importantes. Nos dizeres de Queiroz (1978):

Para Portugal não importava que os colonizadores vivessem dispersos, já que as tribos autóctones não apresentavam grandes perigos, e tanto mais que a aliança com parte delas fora alcançada. O importante era ocupar o território e produzir açúcar. A vida nas plantações e engenhos de cana constituía, assim, a vida sócio-econômica por excelência da colônia; vilas e cidades eram inexpressivas e semidesertas. Após a independência do país, em 1822, a vida nas plantações e nas fazendas se expandiu mais ainda com o desenvolvimento da cultura do café. As cidades continuaram existindo na medida em que prestavam serviços às fazendas, e o Brasil independente permaneceu tipicamente um país rural. (p.4)

Os territórios coloniais portugueses tiveram, portanto, sua economia e seu gênero de vida centralizados nas grandes plantações e fazendas, de que as cidades constituíam apenas um prolongamento; as cidades se desenvolviam como consequência do desenvolvimento agrícola, e porque os estabelecimentos agropecuários delas necessitavam como centros administrativos e comerciais.

O período pós-independência também se distinguiu nos dois territórios, já que na América espanhola houve um período de lutas e conflitos que tinham como objetivo a própria existência de importantes concentrações urbanas. Pelo fato de cada cidade desejar ser uma capital, o resultado foi a fragmentação das colônias espanholas em vários países, cujas linhas de divisão seguiram a influência dos centros urbanos antigos.

De outra forma, na América portuguesa, a independência foi mais pacificamente proclamada, o que contribuiu na manutenção de um território ileso. Os conflitos e inimizades eram de caráter mais local, e dividiam em cada município as famílias que ali habitavam.

Durante esse período de consolidação das culturas nacionais, a economia do Brasil e das Américas espanholas resguarda uma semelhança: a base na agricultura de exportação, na criação de gado e na mineração. Apesar da grande produção agrícola, entretanto, com o decorrer dos anos, o crescimento demográfico foi maior do que a capacidade de produção das áreas rurais existentes.

Em decorrência disso, as novas camadas de população foram penetrando em espaços vazios e as cidades começaram a crescer mais aceleradamente. Faz-se importante salientar também que, como a monocultura era considerada a parte nobre da agricultura, gerando maiores lucros e ficando restrita ao domínio dos grandes proprietários de terra, os pequenos produtores ficaram quase sempre relegados à produção de alimentos, em pequenas roças.

Tais territórios, entretanto, com o passar do tempo tendiam a se tornar improdutivos, pelas técnicas agrícolas adotadas, ou pela sucessiva divisão em heranças, fazendo do pequeno território ainda menor com o passar dos anos. Esses e outros fatores foram aos poucos tornando as cidades um espaço atrativo para o morador do campo.

Em relação aos pequenos produtores que permaneciam no campo, percebia-se a produção de caráter familiar, em que todos os membros da família tornavam-se mão de obra em potencial, bem como o delinear de uma estrutura local de organização que tinha por base justamente esses clãs familiares, nas suas mais variadas dimensões:

A dificuldade dos pequenos trabalhadores rurais de discernir onde estavam - e onde estão – seus interesses verdadeiros é consequência do tipo de organização que se instalara na América Latina desde o início da colonização. Cada 'família grande' de um fazendeiro, como muito bem mostrou Antonio Candido, era composta por um núcleo central cuja posição social era elevada e circundada por famílias de parentes pobres, 'moradores', afilhados e outros, que completavam o conjunto; ela era, então, formada por uma justaposição de pequenas unidades familiares. (Queiroz, 1978, p.13)

Tais núcleos familiares, de estrutura interna hierarquizada, criavam, assim, tanto um vínculo conveniente de solidariedade interna, quanto rivalidades entre clãs familiares distintos, originando, dessa maneira, as antigas e famosas rixas e confrontos familiares no campo. Tais laços afetivos e de parentesco que organizavam esses grupos tiveram evidente repercussão na vida política, já que os primeiros partidos políticos foram verdadeiros clãs familiares.

Segundo Queiroz (1978), os chefes políticos originados dessa estrutura social governaram em nome de todos aqueles que representavam: clientes, parentes, 'moradores', trabalhadores rurais. Daí também teriam surgido os primeiros letrados, funcionários públicos e representantes políticos, possivelmente filhos ilegítimos, parentes pobres e afilhados que os chefes de clã desejavam dar situação condigna.

Com o advento da industrialização no Brasil, por volta de 1940, a estrutura de trabalho agrário foi, paulatinamente, gerando repercussões significativas no universo rural. Os grandes produtores (monocultores, em sua maioria) passaram, cada vez mais, a prescindir de uma grande quantidade de mão de obra, em razão da crescente mecanização do campo – um dos fatores do crescente aumento do êxodo rural nos anos seguintes.

A agricultura de abastecimento, entretanto, ainda hoje está baseada no trabalho de unidades familiares; modernizou-se no que diz respeito ao nível das técnicas e do destino do produto, que se comercializou, mas as relações de trabalho permanecem praticamente as mesmas entre esses pequenos produtores, que acabam vivendo uma crise, tendo em vista o baixo retorno financeiro e as limitações territoriais e econômicas.

Formada basicamente por esses dois tipos de produtores: os grandes proprietários de terra e os pequenos produtores rurais, o ambiente rural forma um tipo de organização social distinta do modo de organização citadino.

Queiroz (1978) identifica três formas básicas de organização social: a sociedade tribal, a agrária e a urbana. A estudiosa nos esclarece que:

Na sociedade tribal, as relações são face a face, profundamente permeadas de afetividade; nas sociedades agrárias, relações face a face e afetivas coexistem com outros tipos de relações, as relações indiretas e indiferentes, misturadas ambas em doses diversas conforme a sociedade, porém com predominância sempre das primeiras sobre as segundas; nas sociedades urbanas, as relações face a face, afetivas, recuam para o segundo plano, existindo predominância indiscutível das relações indiretas e indiferentes, as relações afetivas só existindo no interior dos pequenos grupos que ainda persistam dentro da sociedade global. Estes aspectos sociológicos fundamentais decorrem da maior ou menor densidade demográfica dos grupos e das sociedades, assim como da maior ou menor divisão do trabalho. (p.48)

Já nas sociedades agrárias, em sua organização interna, não é o fator econômico que a regula predominantemente, mas sim grandes grupos familiares ou de linhagem e grandes grupos religiosos costumam intervir de maneira primordial na sua configuração interna, assim como a divisão de grupos e indivíduos na escala social. Nas sociedades urbanas, ao contrário, a estratificação social, em seus múltiplos aspectos (econômico, político, religioso, etc) tem como fator predominante de organização o fator econômico.

Levando em consideração os três tipos organizacionais como um todo (tribal, agrário e urbano) cabe salientar que, em uma mesma sociedade global, pode haver arranjos variados dos três tipos sociais ou dois deles, variando o grau de dominação de cada um e formando tais sociedades complexos sincréticos.

Nesse sentido, o meio rural não pode ser pensado somente em si mesmo, mas, de outro modo, como um conjunto social mais amplo, do qual faz parte juntamente com a cidade. A respeito do método de estudo do universo rural, Morrish (1975) pondera que:

No que toca ao meio rural, a maioria das pesquisas procurou de início o pitoresco da sociedade tradicional brasileira, não se preocupando com o que existiria nela de moderno; ou, então, buscou-se saber quais produtores rurais seriam mais abertos à adoção de novidades e quais os mais fechados. Num e noutro caso as pesquisas foram unilaterais e incompletas. (p.52)

É justamente em sua relação com o meio urbano que percebemos, a partir de 1940, em virtude da urbanização e da industrialização, uma crescente desvalorização e caricaturização dos hábitos do homem do campo. A difusão cultural de um gênero de vida, o gênero de vida burguês ocidental que é eminentemente citadino. O novo gênero de vida diferencia a população urbana não apenas segundo níveis econômicos, porém muito mais ainda culturalmente, sendo que as camadas superiores adotam como sinal distintivo o requinte e cultura intelectual.

Dessa maneira, uma transformação se opera entre esses dois universos e, no Brasil, emerge uma civilização citadina diretamente influenciada pelas maneiras de ser europeias e distanciadas da civilização tida como rústica. As cidades de vida burguesa passam, pois, a um sentimento de superioridade em relação às outras cidades e ao campo; os citadinos, seja qual for sua posição social, se consideravam superiores aos habitantes do campo, mesmo que estes pertencessem a níveis econômicos mais elevados.

Sobre esse período, Morrish (1975) nos explica que:

Assim, os sítios tradicionais que anteriormente abasteciam as cidades, veem-se repelidos por elas quando se transformam pela adoção de um novo gênero de vida; a industrialização desencadeia um processo de crescimento muito rápido das cidades, que não podem mais depender, para o seu abastecimento, de uma produção agrícola baseada num trabalho rural rudimentar. Nos lugares do campo em que é possível uma conversão de trabalho, esta se opera; estes lugares ficam mais ligados às cidades modernas, e cada vez mais se cava um fosso entre a vida nelas, de um lado, e a vida rural, tradicional, de outro, a ponto de parecerem dois universos. Daí decorre a imagem de duas sociedades paralelas, coexistindo quase isoladamente uma da outra, no Brasil. (p.61).

Contrapondo ainda mais com esse estilo burguês de vida citadino, percebe-se, ao longo da história brasileira, uma constante de pobreza e

privações no campo. Desde o período colonial e o Império, mesmo os fazendeiros e grandes proprietários também viviam na mesma falta de conforto que os sitianteiros. A urbanização, entretanto, transformou a vida da camada superior dos fazendeiros, mas quase não agiu ao nível dos sitianteiros. A respeito disso, é importante também salientar que, com grande frequência, os grandes proprietários deixavam o campo aos cuidados de um empregado e iam habitar na cidade, onde podiam desfrutar de mais conforto e status social.

Tais caminhos levaram, paulatinamente, a afirmação da existência urbana, que se exprimia culturalmente na construção de estereótipos, alguns negativos, do homem rural. A figura do caipira tem reafirmadas e atualizadas, nessa fase, as suas conotações fundamentais: ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho, rústico, desambicioso etc.

Acontece, entretanto, que as cidades floresceram e se desenvolveram, em grande parte, em função das possibilidades e dos problemas do café, especialmente na área geográfica do Sudeste, cuja vida foi marcada pela produção e comércio cafeeiros.

Estando o processo de urbanização, no entanto, irremediavelmente mediatizado pelas vicissitudes do café, a crise era uma crise disseminada, atingindo, de formas diferentes, vários setores da sociedade. É nesse contexto social, a partir da primeira década do século XX, que surgirá um sertanismo nostálgico. Martins (1975) aponta que:

Nas letras e nas artes um sertanismo nostálgico que privilegia a forma tradicional do mundo rural centrado na grande lavoura, como forma social por excelência. A rígida assimetria das relações sociais, a nítida hierarquização fundada na autoridade do fazendeiro, o universo de relações pouco diversificadas, 'todas' sob controle, são algumas das características da ordem social idealizada e louvada. Sua complementaridade está na crítica à 'promiscuidade' (isto é, à perda de uma espécie de referência estamental), à diversidade das relações sociais, à complexidade dos contatos, à amplitude das abstrações que tendiam a reger a vida e mais claramente a vida cidadina. (p.133)

Em síntese, a vida nas cidades representava uma ordem social incômoda, pela desagregação do mundo ordenado das velhas fazendas. Se havia, entretanto, o cultivo nostálgico da temática rural, de outro lado, existia

uma formulação humorística dos estereótipos rurais e de sua incorporação ao cotidiano citadino. Martins (1975) nos esclarece que a propagação do personagem caipira e sua aparente idealização têm, na verdade, um viés político e nada gratuito:

A elaboração ideológica da figura do caipira incorpora a aparência da sua realidade, e não a sua transparência, constituída desde o século XVIII por força dos dinamismos da economia colonial que o excluíram da condição de mão-de-obra fundamental. Na sua realidade ele aparece como excluído e estranho. Ideologicamente, a sua condição de 'estranho' é elaborada e ele acaba se constituindo na única figura 'desvinculada' que pode observar criticamente a sociedade mais ampla. A consciência das classes alcançadas ou vitimadas pela crise forja a figura 'humana' que pode, mais do que diagnosticar, agredir os produtos sociais da crise que se opõem à inteligência que dela têm aquelas classes. Esse privilegiamento não é, porém, altruísta. Por ele, aquelas classes ou setores de classes não resgatam a dívida moral que têm para com o caipira. (p.150)

Ao contrário, o homem rural é destacado por ser o mais humilde, aquele em que a humildade é o produto da humilhação através do despojamento econômico e moral que o reduziu à pureza da simplicidade natural. Percebe-se, de forma clara, portanto, que não é o caipira que se pronuncia enquanto sujeito social nesses textos.

O caipira é, nesse contexto, usado como figura para que esse grupo represente e dissemine, através da imagem do caipira, um discurso que não era genuinamente dele, mas dos interesses dessa elite citadina. A função do personagem caipira seria a de ridicularizar a vida social citadina, o que seria feito convenientemente, de acordo com a ideologia das classes dominantes da cidade.

Destarte, o migrante rural, quando chegava à cidade, não era diretamente o produtor da sua própria imagem, mas já encontrava elaborada e definida em conformidade com os requisitos da consciência dos grupos sociais que haviam elaborado conservadoramente a recusa da cidade e do capitalismo. Foi desse modo que, nos anos 1930, a música sertaneja assumiu uma conotação de comicidade a que quase toda dupla caipira se via forçada a ajustar-se.

Tal comicidade, entretanto, era herança de uma origem estranha à realidade dos migrantes que vieram para a cidade, por ter sido forjada pela crítica que esses grupos sociais dominantes vinculados à economia de exportação faziam à substituição do café pelo capital.

Percebe-se, assim, o quanto o homem do campo teve sua imagem e cultura representadas oficialmente por um discurso outro, que não o seu. Em relação à educação formal, por exemplo, é possível perceber uma significativa distância entre os conteúdos escolares e a realidade de vida dos alunos das áreas rurais.

Outro fator relevante é a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo, uma vez que o trabalho constitui um valor para os diferentes grupos da sociedade agrária, abrangendo a maior parte das etapas da vida, desde a infância até a velhice.

Quando, portanto, a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança, na população rural, ela o é, acima de tudo, como uma forma equivalente de trabalho. Nos dizeres de Martins (1975), “a escola não é incorporada, necessariamente nos termos supostos por seus agentes, mas nos termos próprios das classes sociais rurais”. (p.88)

A escola constituiria para o homem do campo, nesse sentido, como uma forma de socialização na medida em que a atividade escolar constituiria uma forma de adestramento pelo trabalho em si. O tempo que se permanece na escola seria um tempo de adestramento no trabalho pelo trabalho. Ainda segundo Martins (1975):

Daí que os problemas de resistência à escolarização, aí frequentemente encontrados, não são devidos senão ao fato de que a ‘mensagem’ da escola não se integra num sistema de necessidades vitais. Quando se integra é porque o teor da escolarização sofreu uma reinterpretação para torná-lo compatível com a valorização do trabalho pelo trabalho, o que quer dizer que a escola é sutilmente descaracterizada no seu conteúdo próprio. A integração efetiva da escola nesse esquema de necessidades só ocorre quando o sujeito se propõe migração para a cidade ou se envolve em relações materialmente significativas na cidade. (p.97)

Outro fator apontado por Martins (1975) que merece especial destaque é o da linguagem. O modo de vida, o da cidade, segundo o autor, implica em

outra linguagem. No entanto, a necessidade de conhecer essa linguagem só surge na medida em que as relações com as instituições urbanas se traduzem em dificuldades na interação das partes, em descontinuidades de sentido e de expectativas, na medida em que essas expectativas são elaboradas a partir da sociedade urbana. Assim, a escola constitui uma forma de opressão pela qual o jovem incorpora concepções compatíveis com as representações dominantes e sustentadoras da sociedade.

São esses fatores, em conjunto, que representam o quão ingênua é a concepção de que a escola pode ser um meio de ‘recuperar’ o homem rural, pois a base dessa crença é a de que a cultura e os hábitos rurais são econômica e moralmente indesejáveis ou inferiores e também de que a escolarização seria uma forma da sua superação.

Entretanto, a escola está envolvida e construída por meio de valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista. Por esse motivo, ela tem sua eficácia no mundo rural apenas quando a população já está envolvida, através do mercado, em relações sociais que a aproximam da sociedade de que faz parte.

É importante, nessa reflexão, repensarmos o que entendemos por escola e por ‘saber’ para que se entenda qual é o ponto central e o objetivo dessa ponderação. Em primeiro lugar, deve-se reconhecer que a luta pela escola é, principalmente, a luta pelo saber e que, nesse sentido, tanto o saber é algo socialmente e historicamente construído quanto a escola é uma instituição também socialmente construída.

O que a escola atual tem feito, em longo prazo, é exatamente eleger apenas um saber como aquele que merece tal status e reproduzi-lo na mente dos alunos. Entretanto, uma concepção mais democrática de ensino e saberes vem se delineando nos últimos anos. Sobre essa vertente, Therrien e Damasceno (1993) afirmam que:

Tem por locus a práxis educativa não apenas a escola, mas também as práticas produtivas e políticas, e é entendida como uma categoria simples (macrossocial) por se referir a uma ‘totalidade em atos’. Portanto, a prática educativa deve ser pensada tendo em vista as contradições sociais que delimitam as possibilidades e limites da produção, sistematização, apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes

sociais. A categoria do saber social é delimitada como o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses. (p.54)

Logo, o saber social é um saber construído no cotidiano do trabalho camponês, é a expressão concreta desse grupo social; um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelo homem do campo. Therrien e Damasceno (1993) distinguem quatro tipos básicos de saberes do homem rural; são eles: o saber gerado no processo de trabalho e nas relações de produção, o saber produzido na prática política, o saber apropriado pelos camponeses através da mediação dos agentes educativos e o saber simbólico, intimamente ligado à criatividade do camponês e à sua liberdade de expressão e construção.

Para Therrien e Damasceno (1993), as práticas produtivas e políticas são as fontes básicas de produção do conhecimento social. É com base nesse saber que os camponeses têm transmitido aos descendentes sua atividade produtiva, interpretar e viver sua realidade e viverem suas capacidades criativas e organizativas.

Infelizmente, porém, temos muitas vezes assistido à negação desse saber, pois esses trabalhadores têm sua cultura suplantada, bem como sua condição de sujeito pensante, na qualidade de produtores de conhecimento e de cultura, fato que tem contribuído para enfraquecer os seus avanços.

Diante do exposto, esta pesquisa reafirma exatamente a intenção de chamar a atenção para a necessidade de uma efetiva articulação entre o saber social e o saber científico como caminho para fazer avançar o reconhecimento da cultura rural e de suas práticas. Em síntese, nos dizeres de Therrien e Damasceno (1993):

O caminho para se redimensionar a educação do trabalhador consiste em privilegiar o próprio trabalhador como entidade coletiva, a sua atividade real, nas lutas, e o seu saber; na qualidade de sujeito deste processo de recriação da educação (inclusive da escola), como meio para assegurar a recriação da cultura mediante a apropriação do saber científico pela classe trabalhadora e a reelaboração deste em função dos seus interesses de classe, tendo como alicerce o seu saber social. (p.72)

Brandão (2006) complementa esse raciocínio de desconstrução ao nos lembrar, em seu livro *O que é a educação popular*, que foi a cidade que criou a escola, como um lugar separado para o exclusivo exercício do ensino. A educação, nesse contexto, encontra na escola e nos sistemas que gera a possibilidade de separar-se das outras práticas sociais em que sempre esteve imersa e transformar-se em uma prática social em si mesma.

Nos dizeres de Brandão (2006), ao longo desse processo, essa escola transformou-se “em um domínio de trabalho à parte, separado e, depois, oposto ao trabalho popular produtivo de que finalmente se liberta, ao transitar de um lugar de reprodução de um saber comunitário a um lugar de saber erudito, de um novo tipo de poder que o saber descobre poder ser”. (p.28)

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA DE JOVENS E IDOSOS NO DISTRITO DE UBARI-MG.

Levando em consideração as postulações teóricas reconhecidas e discutidas ao longo deste trabalho, empreendemos uma pesquisa de campo, cujo instrumento principal de coleta de dados foi a aplicação de um questionário, objetivando o conhecimento e análise das práticas de leitura e do compartilhamento de saberes e de memória no universo rural.

Nossa reflexão terá como mote norteador as seguintes categorias de análise:

- Representação simbólica do espaço rural pelos seus habitantes;
- Fontes de obtenção de informação, conhecimento, sabedoria e lazer;
- Suportes de propagação da memória e da tradição;
- Papel da Biblioteca e da Escola como espaços de práticas de leitura no meio rural.
- A recepção do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis: uma estética própria?

A análise de dados, por ter caráter qualitativo, far-se-á por meio de ponderações tanto voltadas para o conteúdo em si quanto para a discursividade das respostas. Sobre esse método de análise em pesquisas qualitativas, Chizzotti (2008) afirma que:

Nas pesquisas de caráter qualitativo, o manuseio com as fontes das quais se procura extrair e analisar o conteúdo latente ou patente se desenvolve a partir de técnicas de análise e interpretação de textos documentais e históricos. A análise do conteúdo consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Já a análise do discurso pressupõe que tal estudo não se restrinja a uma descrição ou apenas a uma mera expressão verbal do mundo. O discurso é a expressão de um sujeito que explicita sua identidade pessoal e social e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade. Sendo o discurso o alvo mais relevante da análise, é possível desvendar uma genealogia do poder e as relações de opressão que subjazem ao discurso. (p. 120)

É com esse propósito que será feita a apreciação dos conteúdos postulados pelos entrevistados. A observação de citações e recorrências de termos e expressões possibilitará a compreensão da representatividade social que esses elementos têm, transformando-se também em indicadores tanto da relação desses indivíduos com a leitura quanto da identidade deles e das relações sociais que se estabelecem no espaço em que vivem.

4.1. A representação simbólica do espaço rural pelos seus habitantes.

*“Não pense que sou contra o progresso/ que quero voltar ao carro de boi/ amarrar cachorro com linguça/ só acho que não precisava/ fazer uma tão grande sepultura/ pra enterrá nossas raízes/nossa cultura/ O caboclo da roça foi embora pra cidade/ em busca de felicidade/mas perdeu sua identidade/ Ninguém mais sabe quem é o Zé, a Maria/ a maioria mora na favela/ e sem comer na panela/ pergunta: onde está o progresso?”.
(Amauri Adolfo)*

Em relação aos idosos, foi possível perceber que 100% dos entrevistados têm uma forte relação afetiva com o lugar onde vivem, principalmente por ser o espaço em que nasceram e onde também nasceram seus pais e avós. Constatou-se que o clima de familiaridade que permeia as relações, pela proximidade e convívio entre os moradores dessa localidade, bem como a possibilidade de contato direto com a natureza criam na memória social dessas pessoas uma relação sentimental muito forte em relação ao espaço, que passa a ser incorporado às histórias de vida individuais.

Já em relação aos dez jovens entrevistados, apenas quatro demonstraram interesse em ir morar em uma cidade, pois atribuem ao distrito de Ubari poucas oportunidades de crescimento profissional. Os demais jovens afirmaram ter a intenção de, mesmo tendo que residir em uma cidade para trabalhar, voltarem constantemente ao local, em feriados e aos finais de semana, principalmente pela tranquilidade do lugar, pela sensação de segurança por conhecerem e terem uma boa relação com todas as pessoas do local, o que gera, segundo as respostas, uma sensação de ‘conforto’.

Portanto, no geral, o espaço do campo representa tanto para os jovens quanto para os idosos, uma forma de “ter sossego” e tranquilidade. No caso

dos mais velhos, especificamente, o distrito, de caráter fortemente rural, oportuniza principalmente o contato direto com a natureza.

Observemos algumas respostas para a pergunta: Você gosta de morar neste local? Por quê?

Gosto mais da roça, no meu quintal tudo é eu que planto, capino. Quem mora em Belo Horizonte não tem sossego. (senhora de 79 anos)

Gosto de morar na roça, porque assim você pode ter um porco, galinha... mexer com plantio. Tem mais coisa pra fazer. (senhor de 66 anos)

Na roça você pode mexer com criação, com plantas. Na cidade, a gente só vê movimento de carro na rua. (senhora de 60 anos)

Já fiquei 5 meses em São Paulo ... lá a gente fica preso, aqui faço minha caminhada, cuido das minhas plantas, da horta. Já ajudei a plantar muito feijão e milho. Lá (em SP) é lugar de trabalhar, não é lugar de se viver. (senhora de 75 anos)

Sim, por ser um lugar tranquilo, onde conheço todo mundo e me relaciono bem com todos (jovem de 17 anos).

Gosto, porque é um lugar tranquilo, conheço todo mundo, dá para sair na rua sem medo. (jovem de 14 anos)

Sim, porque é tranquilo, é um lugar onde é possível conhecer todas as pessoas, sendo que a maioria dessas pessoas são simples, humildes e de bom coração, o que faz com que eu me sinta segura e confortável aqui. (jovem de 18 anos)

Puderam-se observar duas constantes para essa pergunta. Primeiro, o contato com a natureza, com as plantas, os animais e o cultivo da terra não são apenas um trabalho no caso dos idosos entrevistados, algo que se faz para fins lucrativos somente. Ao contrário disso, é uma relação necessária, relaxante até, que lhes traz bem estar.

Todos os idosos entrevistados já estão aposentados, como lavradores ou donas de casa, e continuam cultivando a terra, muito mais como forma de bem estar pessoal do que por uma necessidade financeira.

Os casos mais expressivos dessa parcela de entrevistados foram os de duas senhoras que, já com 79 e 80 anos, respectivamente, cuidam pessoalmente do quintal de suas casas, cultivando verduras, legumes e frutas, inclusive, para isso, fazendo uso da enxada. Em relação a isso, é simbólico o

fato de, por morarem sozinhas, distribuírem o produto do seu trabalho pela vizinhança – o que comprova que seu prazer está no cultivo em si e não em um possível lucro.

Também os homens mostraram o mesmo tipo de relação com a natureza, entretanto, tendendo mais à lida com animais e a um cultivo mais extenso da terra, plantando milho e feijão, por exemplo, para consumo familiar e venda do excedente.

A cidade, em contrapartida, representa uma espécie de desajustamento social ao homem e à mulher do campo. Quando afirmam, por exemplo, que não tem nada para fazer, a não ser, por exemplo, ver os carros passando ou que “lá” é um lugar apenas para trabalhar, revelam-se duas facetas a respeito desses entrevistados, que são duplamente “excluídos” do espaço urbano.

Primeiramente, pelo fato de não pertencerem mais, de acordo com o senso comum, a uma parcela “produtiva” da sociedade. Assim, a cidade, que seria um espaço que as pessoas usam para alcançar bens e ascensão social por meio do trabalho, não se apresenta como um lugar que seja coerente com os objetivos desses idosos, daí o inicial desajustamento.

Também pelas atividades que lhes proporcionam realização pessoal não condizerem com o espaço citadino. Ao contrário dos mais jovens, que veem na ida para a zona urbana uma necessidade, que faz com que, mesmo gostando do local onde vivem, tenham que se distanciar, principalmente no período de trabalho.

Em suma, já com um sentimento de terem formado suas famílias, os idosos, estando já aposentados, não veem sentido em morar na cidade (espaço para trabalho com fins apenas financeiros, na visão deles), já que, em geral, são ativos, mas procuram no trabalho uma fonte de satisfação pessoal, que só encontram em contato com a natureza.

Dessas observações, pode-se perceber que a forte e afetiva relação estabelecida entre esses sujeitos e o espaço tem a ver principalmente com o contato com a natureza, no caso dos idosos, e com o aspecto humano, nos dois casos, pelo fato de haver um sentimento de coletividade mais forte no lugar de origem.

Esse aspecto observado confirma a teoria de Queiroz (1978), para quem, nas sociedades urbanas o fator econômico é determinante na organização social, enquanto nas sociedades rurais, o fator afetivo seria o principal fator organizador da coletividade.

Nesse sentido, outro tópico relevante que os faz não se sentirem confortáveis no espaço urbano é o distanciamento nas relações pessoais. As respostas de uma senhora e uma adolescente à pergunta: “Você gostaria de morar em uma cidade? Por quê?” são bastante esclarecedoras quanto a isso:

Não, na cidade tudo é pior que na roça. É uma emboleira; ninguém conhece nem o vizinho. Aqui, não tenho inimizado com ninguém, sou amiga de todos. (senhora de 79 anos)

Não, porque apesar de aqui não ter muitas opções de lazer para os jovens, há amor entre as pessoas, e principalmente solidariedade, o que é muito raro de acontecer em uma cidade. (jovem de 18 anos)

Para os jovens, apesar de reconhecerem a necessidade de sair de Ubari para trabalhar ou estudar, carregam consigo, no geral, a sensação de saudosismo das relações interpessoais diretas e constantes do local, em que o fato de todos se conhecerem desde há muito tempo faz com que haja uma sensação maior de segurança, o que suplanta, muitas vezes, a ausência de opções variadas de lazer, no sentido citadino do termo, como se pode observar pela resposta acima.

Já para os idosos, a vida no campo é uma forma de produzir, serem ativos, fazendo o que gostam e mantendo vínculos interpessoais que, na cidade, julgam ser mais raros, possivelmente pela falta de tempo das pessoas em geral. Tempo esse que, no campo, parece arrastar-se pelas horas, permitindo-lhes saborear cada nova planta que brota ou uma boa prosa e um “dedo de café” com o vizinho.

Tal filosofia de vida pode em muito lembrar-nos o modo como o heterônimo pessoano, Alberto Caeiro, enxergava a vida e lidava com a realidade. Em *O guardador de rebanhos*, Alberto Caeiro faz uma ode à vivência plena da vida através dos sentidos e do contato direto com a natureza como forma de alcançar a Verdade, que os intelectuais buscariam pela abstração.

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

*Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...*

*O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...*

*Eu não tenho filosofia; tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar...*

*Amar é a eterna inocência,
E a única inocência não pensar...*

De maneira análoga à filosofia de Alberto Caeiro, esses habitantes da zona rural manifestam seus saberes, sua linguagem, sua forma de representar o mundo à sua volta a partir da vivência. São saberes que são construídos cotidianamente através de suas práticas, de um contato direto com a natureza e de uma comunhão com ela.

Cabe aqui retomar a citação de *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau, para quem as práticas sociais cotidianas, do homem ordinário, teriam grande valor simbólico para análise das relações sociais. Para o estudioso:

Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Trata-se de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina. (p. 41)

Assim como o heterônimo pessoano, o homem do campo parece, à maneira de Certeau, utilizar a vivência concreta e a sua relação com o que de mais palpável existe, a natureza, para fundamentar sua existência, conferindo, de certa forma, sentido à sua vida. Natureza e trabalho, dessa forma, são elementos que estabelecem uma relação dialógica, em que um dá ensejo ao outro em quase todas as práticas do homem do campo.

Cuidar das plantas e do jardim, regar a horta, tratar dos animais, cultivar uma pequena extensão de plantio são, pois, práticas que significam a vida para essas pessoas, de certa maneira a dignificando.

Tanto o é que, como forma de valorização pessoal, os idosos tendiam a, durante as entrevistas, relatarem o quanto já lavraram a terra, desde crianças. É motivo de orgulho. Ao mesmo tempo em que o ócio é visto como algo vergonhoso de se assumir. Uma senhora, por exemplo, ao ser questionada sobre sua principal forma de lazer, respondeu:

“Não tenho descanso, invento serviço o dia inteiro. À noite vejo televisão, mas sempre fazendo alguma coisa, cascando alho, dobrando roupa...”. (senhora de 75 anos)

Assim, ocupa-se não só o corpo, mas também a mente. Dia após dia, em ações imediatas do cotidiano. Daí a sensação de ajustamento e conforto que sentem nesse espaço, pois, aparentemente, trabalho e prazer fazem parte do mesmo universo de práticas que eles exercem diariamente.

Cabe aqui reconhecer uma similaridade entre o conceito de trabalho rural identificado no presente estudo e o ideal de trabalho defendido por Karl Marx, representado no livro *Manuscritos Econômico-filosóficos* (1844), mais especificamente no capítulo *Trabalho Estranhado e Propriedade Privada*.

Para Marx (1844), o trabalho é uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade. É também pelo trabalho que a subjetividade se constitui e desenvolve-se constantemente, num processo de autocriação de si. Sendo essa atividade, por exemplo, um dos fatores

diferenciais mais marcantes em relação ao homem e os animais, ligando o homem à natureza e propiciando de forma mais efetiva a sua sociabilidade.

Para Marx (1844), entretanto, na sua condição particular, negativa, isto é, o trabalho determinado pelas contradições da propriedade privada, gera efeitos totalmente diversos, tais como a separação do homem da natureza e do próprio homem.

No modo de produção burguês (e em toda forma de sociedade baseada na existência da propriedade privada), o trabalho perderia a sua condição fundamental de ser atividade vital humana e tornar-se-ia uma atividade estranhada, que conduz o homem à perda de sua essência ao objetivar-se nos produtos do trabalho.

Assim, o trabalho aparece em sua forma negativa, como momento constitutivo do capitalismo, no qual o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas (comer, beber, agasalhar-se etc.).

Isso porque a propriedade privada teria instituído, historicamente, a separação entre trabalho e capital, isto é, entre os produtores e os produtos, entre a “essência subjetiva” da propriedade e a sua “essência objetiva”, o que origina todo o processo de perda-de-si do homem.

Essa teoria marxista aplica-se ao caso estudado, pois muitos jovens veem na cidade um espaço para a realização do trabalho e para uma possível acumulação de capital, desvinculado, destarte, do seu sentido ontológico inicial ao qual Marx faz referência.

No caso dos idosos, há uma nítida separação entre o trabalho que seus filhos ou conhecidos realizam em São Paulo, por exemplo, “para ganhar a vida”, sendo um local em que “ficam só para trabalhar” e que, na definição deles “não é lugar para se viver” e o trabalho que realizam ou realizaram no campo, fruto de contato direto e prazeroso com a natureza.

Sobre o círculo que se cria entre trabalho e natureza, Marx (1844) afirma que:

O homem viver da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão

que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. (p. 23)

Seja no campo, seja na cidade o trabalho é associado a um valor ou a uma forma de dignidade, mas só resulta em prazer e completude se desvinculado da lógica capitalista-industrial, em que o sujeito se separa do objeto de trabalho e da própria relação plena com a natureza, fragmentando-se e tornando-se também objeto de produção.

Segue abaixo a fala da senhora, cujo conteúdo enseja essas reflexões:

Já fiquei 5 meses em São Paulo ... lá a gente fica preso, aqui faço minha caminhada, cuido das minhas plantas, da horta. Já ajudei a plantar muito feijão e milho. Lá (em SP) é lugar de trabalhar, não é lugar de se viver. (senhora de 75 anos)

No campo ou na cidade, entretanto, a noção de trabalho é concebida por um denominador comum, para além do tipo de trabalho que se realiza: trata-se de uma atividade que dignifica o homem e, nesse sentido, seu oposto, o ócio, sofre de condenação e é fonte de constrangimento para aquele que é pego nessa situação.

O trabalho como vocação, pois, é aqui percebido de forma semelhante à definição de Max Weber, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, quando este afirma que, a partir do protestantismo, houve uma crescente assimilação do trabalho como uma forma de glorificar a Deus e cumprir a missão a nós destinada por Ele na terra.

Nesse sentido, para o autor, a partir daí, o trabalho vem sendo cada vez mais associado como o modo de afirmação por excelência da competência e hombridade de uma pessoa. Segundo Weber (2004):

Efetivamente condenável em termos morais era o descanso sobre a posse, o gozo da riqueza com sua consequência de ócio e prazer carnal e o abandono da aspiração a uma vida regrada. Para os puritanos, ócio e prazer não se enquadravam

na concepção que tinham sobre o mundo, na realidade o que valia era a ação, o agir conforme a vontade de Deus inequivocamente revelada a fim de aumentar sua glória. A perda de tempo passa a ser o primeiro e em princípio o mais grave de todos os pecados. Perder tempo com sociabilidade, com 'conversa mole', com luxo, mesmo com sono além do necessário à saúde – seis, no máximo, oito horas – é absolutamente condenável em termos morais. (WEBER, 2004, p.143)

Vale lembrar que essa ética do trabalho, reforçada pela ideologia protestante, como já citado também por Maria Isaura de Queiroz (1978), é ainda hoje muito presente também nas comunidades rurais, como pudemos observar pelos depoimentos dos idosos entrevistados, que buscam relatar episódios de trabalho árduo no passado ou pequenas atividades no presente como forma de autovalorização.

Em síntese, cabe aqui ressaltar que quando falamos no tipo de representação simbólica do espaço rural pelos seus habitantes, a relação afetiva da qual se falou no início deste capítulo pode ser compreendida como uma relação que advém tanto das relações sociais mais próximas, um consenso entre jovens e idosos, quanto da possibilidade de transformar o trabalho, fonte de 'dignificação da vida' em uma atividade não necessariamente estranhada, no sentido marxista do termo, mas em uma atividade de realização pessoal e de contato direto com a natureza, representações mais constantes nas respostas dos idosos.

Dessa mescla entre interação social, trabalho e natureza surge a criação de uma relação afetiva com o espaço, visto que as ações executadas são feitas do indivíduo para si e para a comunidade, em integração constante com a natureza.

4.2. As fontes de obtenção de informação, conhecimento sabedoria e lazer.

"Falaram que tudo que nós sabia tava errado/era pra mode deixar de lado/porque chegou a tal da modernização/até o tar veneno nos ensinou que era remédio/ Hoje em dia as famia não reúne pra contar história/ e nem brinca de roda/pois chegou a televisão. A juventude usa roupa importada/ está ficando alienada/ No lugar de moda de viola/ se escuta música estrangeira/Não se toma chá de ervas/ pois acha que é bobeira". (Amauri Adolfo)

Antes de apresentarmos os resultados obtidos para essa categoria, faz-se necessário chamar atenção para o fato de que o que une os quatro conceitos apresentados: informação, conhecimento, sabedoria e lazer é, na presente pesquisa, a tendência a concebê-los como os mais recorrentes objetivos que as pessoas têm ao fazer uma leitura. A princípio, lê-se em busca de conhecimento, informação, sabedoria ou simplesmente por lazer.

Durante as entrevistas, questionamos aos entrevistados quais eram as formas de lazer que praticavam com mais frequência ou pelas quais tinham mais interesse. Seguem abaixo as respostas que representam as práticas mais recorrentes entre os idosos:

“Gosto de fazer crochê, de costurar...” (senhora de 80 anos)

“Jogo baralho com os meus amigos” (senhor de 73 anos)

“Procuro uma amiga para conversar” (senhora de 70 anos)

*“Andar, cuidar das plantas e ler meus livros de orações”.
(senhora de 86 anos)*

*“Cuidar do roçado, fazer reparos nas cercas aos domingos”.
(senhor de 70 anos)*

“Escrever, deixar memórias, faço cartas para meus filhos e netos lerem no futuro”. (senhora de 82 anos)

“Não tenho descanso, invento serviço o dia inteiro; às vezes assisto TV, mas sempre fazendo alguma coisa, cascando alho, dobrando roupa”. (senhora de 63 anos)

Como se pode observar, a maior parte das respostas representa uma relutância, mesmo que implícita, em aceitar a ideia de que há algum tempo em que “não se faça nada”. Desde a atividade de fazer crochê ou costurar, até cuidar do roçado em um domingo ou assistir à TV cascando alho e dobrando roupa, podemos perceber o que foi discutido ao longo dessa pesquisa a respeito da sobrevalorização do trabalho enquanto uma prática ética, dignificadora. Trabalha-se também por prazer, principalmente quando esse trabalho está inserido em um contexto que propicia o contato com a natureza: “cuidar das plantas”, “cuidar do roçado”.

A busca por interação social também foi comum no grupo de respostas, que aponta a busca por amigos para um jogo de baralho ou simplesmente uma visita e uma conversa como maneiras de descontração. É interessante lembrar, nesse momento, a fala de uma senhora ao afirmar que gosta do local onde vive por ser amiga de todos, ao contrário da cidade grande, onde vizinhos nem ao menos se conhecem ou se visitam.

Nesse corpus, a leitura de livros aparece apenas em uma das respostas, associada à leitura religiosa, de livros de orações. No campo de proximidade com a leitura, ainda aparece o interesse pela escrita, em uma das respostas, como forma de registrar memórias e perpetuá-las entre os familiares. Ler e escrever como atividades de lazer e descontração são, portanto, aparentemente pouco comuns, sendo que, quando ocorrem, tem sua efetivação justificada por uma relação de sentido diretamente ligada à experiência pessoal: religiosa, familiar, sentimental.

No caso dos jovens, as formas de lazer mais constantemente enumeradas foram as seguintes:

*Ir à escola durante a semana e, aos finais de semana, ir à praça conversar com meus amigos e ir à missa aos domingos.
(Jovem de 14 anos)*

*Passear em festas nas cidades vizinhas aos finais de semana.
(jovem de 18 anos)*

Praticar atividades físicas, encontrar com meus amigos. (jovem de 16 anos)

Jogar bola (jovem de 17 anos)

Entre os mais jovens, o lazer é representado basicamente pela interação social, seja através de uma conversa com os amigos na praça ou da ida a festas em cidades vizinhas. Os espaços sociais que abrigam coletividades, como a praça, a Igreja e até mesmo a escola, por propiciarem tal interação, são elencados como os espaços mais comuns para fonte de lazer pelos jovens.

A leitura não representa, assim, majoritariamente, para o homem do campo, uma forma lazer, algo que se constitua como hábito. Entretanto, esse resultado não é específico apenas do universo rural. Em *Retratos da Leitura no*

Brasil 3, Zoara Faila chama a nossa atenção para o perfil do leitor brasileiro atualmente:

Quanto à ocupação do tempo livre, ler e escrever foram as atividades que sofreram a maior queda; enquanto TV e filmes, encontrar com amigos e navegar pela internet cresceram sensivelmente, mostrando que as atividades culturais como ler ou ir a cinema, teatro e exposições, apesar da melhoria na renda, não foram escolhidas para preencher o tempo livre. (p. 36)

Devemos, pois, contemporaneamente, apreender outra função social assumida pela leitura que não seja o lazer, como se demonstrou pela nossa pesquisa, bem como pelos resultados obtidos na terceira edição de *Retratos da Leitura no Brasil*.

Sendo o livro, historicamente, também um suporte que exerce a função de fonte e propagação de informações dos mais diversos tipos, questionamos aos nossos entrevistados onde, normalmente, eles buscam informações no seu dia-a-dia.

Para essa pergunta, os elementos citados pelos idosos foram, em ordem de recorrência:

- Jornal televisivo;
- Pessoas que têm leitura (funcionários da EMATER, familiares e conhecidos);
- Programas de igreja.

Já para os jovens, os elementos mais citados foram, respectivamente:

- Jornais televisivos;
- Internet.

Como referência para refletirmos sobre o conceito de informação, buscamos o dicionário virtual *Priberam*, que nos apresenta a seguinte definição:

1. Ato ou efeito de informar. 2 Transmissão de notícias. 3 Comunicação. 4 Ação de informar-se. 5 Instrução, ensinamento. 6 Transmissão de conhecimentos. 7 Indagação. 8 Opinião sobre o procedimento de alguém. ("*informação*", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa , <http://www.priberam.pt/DLPO/informa%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 29-12-2014].

Informar-se é, nesse sentido, tanto receber notícias, relativas a fatos que ocorreram recentemente, tanto de ordem local quanto nacional ou internacional como também buscar aprender algo, instruir-se ou conhecer a opinião de outrem sobre um assunto.

Como as respostas expõem os jornais televisivos como a fonte mais recorrente de obtenção de informações, tanto entre jovens quanto entre idosos, e a internet em segundo lugar entre os mais jovens, é possível supor que, para a maioria dos entrevistados, se informar é ter conhecimento dos fatos mais recentes que ocorrem na sociedade, ou seja, é um hábito de ordem pragmática, de conhecimento direto, tais como: clima, preço de determinados produtos, crimes, eventos etc.

Para outra parcela significativa, no caso dos idosos, a busca por informação é feita através de “pessoas que têm leitura”, sejam elas representantes da EMATER, familiares ou conhecidos com curso superior. Nesse momento, percebemos outra concepção de informação, agora como uma forma de transmissão de conhecimentos, de instrução. Informação essa que tem mais respaldo para os entrevistados se vier de uma pessoa “com leitura”, entendida aqui como alguém que tem um tempo maior de estudo regular, com diploma de curso superior, mais especificamente.

É pertinente salientar, nesse ponto, que muitas vezes a palavra *leitura*, entre os idosos entrevistados, é sinônima de estudo regular e não de um hábito associado ao suporte livro. Hábito esse que poderia ser encontrado entre pessoas que, mesmo não frequentando a escola ou o universo acadêmico, costumam ler livros sem nenhum propósito acadêmico, mas por motivações de ordens diversas. Por exemplo, a leitura de romances, poesias e/ou jornais com

motivação pessoal e como fonte de lazer e busca pessoal por conhecimentos. Essa prática, entretanto, é pouco comum no contexto rural, como constatamos através das respostas apresentadas.

Reconhece-se, assim, a importância, para os entrevistados, de “ter leitura” (estudo) para obter informação, mas não se reconhece tal prática dissociada do estudo regular. Já entre os jovens, pudemos observar que há uma diferenciação mais nítida entre “leitura” e “estudos”. Possivelmente, esse tipo de concepção ocorra pelo fato de a oportunidade de se alfabetizar ser muito rara na época dos idosos, de tal forma que ler era uma atividade que, apesar de fundamental, era circunscrita aos círculos dos mais poderosos. Daí a associação entre ler e ter um curso superior ou uma posição social mais elevada.

Como hoje vivemos um período de crescente democratização da educação e a alfabetização tem se tornado uma das grandes metas de nosso governo, há uma grande intermitência entre saber ler e ter um nível de estudos que realmente distinga uma pessoa no convívio social, como a obtenção de um diploma.

Logo, como saber ler é, entre os jovens, uma prática muito mais acessível na contemporaneidade, ela não é associada a uma espécie de distintivo social, sendo uma categoria diferente de ter um curso superior ou ser um leitor contumaz de livros, por exemplo.

A busca de informações se dá, em linhas gerais, entre os jovens a partir de suportes que exigem a leitura, como a internet e por meio da mídia televisiva. Já entre os idosos, além da mídia, pessoas que, para eles, ainda resguardam a “aura” de sabedoria que a frequência à escola pode transmitir também são fontes comuns de informação.

Portanto, apesar de a leitura de livros em nenhum momento ter aparecido como forma de se obter informações sobre qualquer tipo de assunto, aparece diluída na representação do saber sistematizado pela escola.

Sobre essa concepção de leitura, em *Retratos da leitura no Brasil 3* confirma-se que o livro e a leitura continuam ocupando um lugar importante no imaginário nacional. Grande parte dos brasileiros os associa a valores positivos

e desejáveis. Mas, ao mesmo tempo, os números de leitores permanecem muito baixos.

A questão continua sendo bastante delicada e contraditória, por vezes, desafiando o entendimento e sugerindo a necessidade de um olhar sutil em sua apreciação.

Ana Maria Machado, em um capítulo do referido livro, afirma:

A pesquisa informa que a maioria diz que a leitura pode ter contribuído para alguém subir na vida, mas será que o livro hoje tem o mesmo valor simbólico que teve há algumas décadas? O livro, o estudo, a leitura eram vistos pela população das classes menos favorecidas, principalmente em razão do baixo nível de escolaridade, como algo exclusivo de intelectuais ou pessoas letradas – para doutores. A dificuldade de acesso criava barreiras e diferenciação. Com a redução do número de analfabetos, a melhoria da escolaridade e do acesso à educação básica no Brasil, o livro e a leitura saíram desse patamar inacessível, mas podem ter ganhado outro valor simbólico. São vistos pela maioria, assim como as bibliotecas, como objeto para estudo e para ser usado por estudantes. As obras de ficção não ganharam um significado para esses brasileiros, tanto que 42% dos leitores conseguem citar somente a Bíblia quando perguntados sobre qual o último livro que leram. (p.50)

Ora, parece ser exatamente essa a concepção sobre o livro e a leitura que permeia grande parte da população brasileira, tanto da zona urbana quanto da rural: associação direta e unilateral entre livro e o hábito da leitura ao estudo regular.

Por fim, foi perguntado aos entrevistados o que eles compreendem por sabedoria e como as pessoas a adquirem. Antes de nos atentarmos à análise das respostas, observemos como o dicionário *Priberam* define esse conceito, para, posteriormente, fazermos as possíveis relações:

1 Qualidade de saber; erudição. 2 Grande soma de conhecimentos. 3 Conhecimentos filosóficos e científicos. 4 Totalidade dos conhecimentos adquiridos. 5 Aplicação inteligente dos conhecimentos. 6 Caráter do que é dito ou pensado sabiamente. 7 Conduta orientada de acordo com o conhecimento daquilo que é verdadeiro e justo. 8 Grande circunspeção e prudência; juízo, bom senso, razão, retidão. 9 Discernimento adquirido pelas experiências de uma longa vida.

("sabedoria", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/DLPO/sabedoria> [consultado em 29-12-2014]).

É possível perceber, pela definição do dicionário *Priberam*, que o conceito de sabedoria perpassa duas esferas: a acadêmica e a da experiência. Ser sábio está ligado tanto ao grau de erudição, à soma de conhecimentos filosóficos e científicos adquiridos quanto à conduta ética, à prudência e ao discernimento adquirido pelas experiências de vida.

Curiosamente, as respostas dadas pelos entrevistados, tanto idosos quanto jovens, convergem para essa dupla possibilidade de entender o conceito de sabedoria.

Seguem as respostas mais recorrentes:

É o saber e o agir sabendo o que é certo e o que não irá prejudicar e nem magoar ninguém. A sabedoria é adquirida vivendo. (jovem de 18 anos)

Sabedoria é um conhecimento sobre a vida, sobre tudo. (jovem de 14 anos)

Sabedoria é experiência de vida. Adquirimos com o tempo e com as situações difíceis que temos que passar. (18 anos)

“Pessoas de bom coração, que não fazem mal”. (senhor de 73 anos)

“Sabedoria vem de Deus; saber falar uma palavra bonita com o outro”. (senhora de 86 anos)

“Eu mesmo não tenho porque não estudei. Só que a gente que é antigo tem experiência de vida” (senhora de 83 anos)

“Ter sabedoria é ter mais leitura, ter mais estudo; a gente não tem sabedoria das coisas finas, mas das coisas do mundo eu tenho mais que você”. (senhor de 63 anos)

Os entrevistados logo em seguida elegeram como principais fontes de sabedoria, principalmente: conversar com pessoas mais velhas e ter experiência de vida, seguidos de assistir à TV e, em último lugar, ler livros.

A última resposta elencada acima, em especial, chama-nos a atenção, visto que a entrevistada diferencia dois tipos de sabedoria: a acadêmica, adjetivada por ela de ‘fina’ e a pragmática. Afirma não ter a primeira, visto que

para isso precisa-se de leitura (no sentido de estudo, diploma), mas, em contraposição, demonstra firmemente acreditar ter sabedoria de vida, de experiência, mais que o pesquisador, que deteria apenas o primeiro tipo, o de caráter acadêmico.

Nesse ponto da análise, já é possível perceber o quanto a leitura vem sendo cada vez mais impelida para o campo acadêmico. Especificamente no universo rural, a prática da leitura parece só encontrar sentido no universo escolar, já que é tida pelos entrevistados como um hábito que, de uma forma geral, de certa maneira não lhes pertence nem se ajusta à realidade em que vivem.

Os entrevistados, no geral, não incorporam a noção de leitura no seu sentido amplo, enquanto leitura de mundo, como definido por Paulo Freire. O que denominamos nesta pesquisa de leitura de mundo é compreendido por eles mais proximamente como “ter sabedoria das coisas da vida”. Nesse sentido, “ter sabedoria das coisas finas” é estar inserido no universo do conhecimento acadêmico, mas não seria, pelas respostas, um domínio suficiente para a vivência individual, pois seria preciso “ter conhecimento das coisas da vida”, ou seja, uma sabedoria que só a experiência prática seria capaz de proporcionar, uma espécie de “leitura de mundo”.

Nessas respostas, é possível reconhecer uma segregação de tipos de sabedoria e, respectivamente, de seus detentores. Além disso, a adjetivação de “finas” para as leituras acadêmicas acaba por revelar a incorporação de uma hierarquização social dos saberes, já que a fineza está para representar um conjunto de conhecimentos mais sofisticados e, por consequência, mais valorizados socialmente, em detrimento dos saberes do homem natural, o qual incorpora essa segregação em seu próprio discurso.

Os entrevistados, em síntese, reconhecem a importância da leitura, mas sempre apontam outros mecanismos quando se fala em busca de lazer, informação, conhecimento ou sabedoria. Em comum, todos esses mecanismos têm a característica de representarem formas práticas de lidar com a vida, para necessidades imediatas, como saber das últimas notícias, conversar com uma pessoa mais velha, recorrer à própria experiência de vida ou buscar na natureza e no trabalho respostas e sentido para a própria existência.

Seria isso suficiente para concluir que no meio rural as pessoas não têm o hábito de ler? Nossa resposta em muito dependerá do conceito de leitura com o qual trabalhamos.

A pesquisa feita em *Retratos da Leitura no Brasil 3*, por exemplo, trabalha, em sua análise de dados e em seus resultados, com uma concepção bastante específica de leitor, entendido, nos dizeres de Sérgio Antônio da Silva Leite, como:

O sujeito focado pela pesquisa é o leitor de livros – aquele que leu inteiro ou em partes pelo menos um livro nos últimos três meses; excluem-se dessa definição todos os demais suportes textuais, como jornais, revistas, folhetos, internet etc. Esta observação é importante por duas razões: primeiro, porque os resultados seriam, certamente, bastante diferentes caso o conceito de leitor envolvesse todos os tipos de textos encontrados em nosso ambiente social. O segundo motivo da importância da questão apontada refere-se ao fato de que o Instituto Pró-Livro, coerentemente com seus objetivos, reitera que, embora não seja a única forma de leitura, o livro continua a ocupar papel central na sociedade moderna. Através dele, outras leituras/linguagens são possibilitadas, além do desenvolvimento das habilidades de decodificar e interpretar, sem as quais os indivíduos dificilmente experimentarão um processo de inserção social plena. (p.60)

Essa concepção de leitor nos faz interpretar os resultados dessa pesquisa de uma maneira mais criteriosa e cuidadosa, são dados sobre a leitura de livros impressos no Brasil. No nosso caso, todavia, trabalhamos com uma concepção de leitor mais ampla, evidentemente não excluindo a importância da leitura de livros literários e/ou acadêmicos, mas ampliando a noção de entendimento dessa prática, sendo em muito semelhante à teoria de Paulo Freire, segundo a qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”. (Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

Nesse sentido, o processo de alfabetização, de ensinar a ler, só é realmente eficaz para Freire (1981) quando transcende a leitura do suporte, transformando-se também na habilidade de ler a sociedade que nos cerca. Tal pensamento coincide com a teoria de Certeau (1999), para quem *“no passado, esse texto era escolar, na contemporaneidade, é a própria sociedade, com todos os seus signos técnicos, de produção e reprodução massivas. Nesse sentido, a leitura seria apenas um aspecto parcial desse consumo, mas de caráter fundamentalmente relevante”*.

Se é necessário pensar a questão textual a partir da própria organização social, vista como um texto, com códigos e estruturas que demandam leituras constantemente, tanto a leitura de mundo quanto a leitura da palavra escrita requerem um sujeito pleno de sua cidadania, de seu estar no mundo.

É preciso, antes de qualquer coisa, uma formação social e uma integração cidadã, de tal forma que o homem do campo se veja como ser integral para que ele seja leitor, em todos os sentidos. Em todos os casos, é preciso primeiramente formar uma consciência de pertencimento, de sujeito histórico, de valorização do estar no mundo para que a integração social desses sujeitos seja plena e, conseqüentemente, a leitura de mundo e da palavra escrita sejam práticas efetivamente democráticas.

Entretanto, como a associação mais tradicional é a da leitura apenas relacionada ao livro e como esse objeto ainda hoje é elitizado, não sendo acessível simbolicamente a pessoas de classes sociais menos prestigiadas ou a pessoas de menor instrução, é compreensível que tal objeto e a prática que ele enseja não sejam algo natural no cotidiano dos nossos entrevistados.

Como vimos, eles reconhecem o livro como fundamental para o ser humano, mas não chega, por isso, a fazer parte do cotidiano deles. A questão parece ser mais, portanto, cultural e simbólica.

Também chama-nos atenção, por fim, o fato de que o livro, para muitos dos entrevistados, ensina para as “coisas da escola”, mas não para “as coisas da vida”, para a sabedoria que é preciso ter para viver bem. Isso ficou mais claro especialmente na fala da senhora que afirmou não ter “sabedoria das coisas finas”, mas ter muita experiência de vida.

São as palavras de Manoel de Barros (2009) que nos ajudam a refletir sobre a relação entre conhecimento, sabedoria e lazer, encontrados também na práxis, nos sentidos, na experiência direta, e não apenas nos livros:

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada.

Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal.

Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala.

Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

Ao representar a desconstrução do conhecimento acadêmico por meio de uma releitura de grandes pensadores a partir da experiência vivida, Manoel

de Barros propõe exatamente uma reflexão que coloca lado a lado dois tipos de saberes que coexistem há séculos, reconhecidos pelos dicionários e por nossos entrevistados.

Assim como os entrevistados, entretanto, Manoel de Barros, de maneira semelhante ao heterônimo pessoano Alberto Caeiro, nos conduz ao caminho de uma nova aprendizagem, (e por que não uma nova leitura?), a que não necessariamente se faz só através dos livros, mas também por meio da natureza, da interação e dos sentidos, o que é evidenciado nos versos:

“Não tinha as certezas científicas/Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza”.

O poeta nos sugere a transformação da experiência comum em aprendizagem e sabedoria, ou “aprendimentos”, como ele mesmo afirma, de certa forma sobrevalorizando essas experiências. Basta observar que grandes pensadores como Kierkegaard, Sócrates, Platão e Aristóteles saem, na poesia, do conhecimento empírico ao conhecimento experiencial, de forma representativa ascendente, o que coloca em evidência, como alcance da sabedoria (de vida, não acadêmica) o reconhecimento da natureza e das sensações como fonte de conhecimento por excelência.

Tal interpretação pode ser mais claramente percebida nos versos abaixo:

“Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar”.

Essa desconstrução dos saberes que a sociedade valoriza como essenciais, representada poeticamente em Manoel de Barros, perpassa também pela necessidade de uma compreensão de leitura mais democrática, de forma a reconhecer outras práticas de leitura também como legítimas.

No contexto rural, “a sabedoria das coisas da vida”, citada pelos entrevistados, os quais evidenciaram práticas cotidianas e particulares como forma de ler o mundo a partir da sua própria cultura, revela uma fonte de conhecimentos enaltecida, de maneira alternativa, por Manoel de Barros, mas subjugada ainda pela maior parte da sociedade, cujo padrão de leitura e

sabedoria é predominantemente científico. Tal padrão, como vimos, acaba por criar uma hierarquização e preconceitos do próprio homem do campo em relação aos seus saberes que, para ele, não são “finos”.

Conceber a possibilidade da aprendizagem através de outros processos e leituras que não exclusivamente os tradicionais parece algo desafiador. A própria tentativa de perceber as práticas de leitura de uma maneira mais ampla e menos canônica também o é.

Sobre a necessidade de desconstruir paradigmas, entretanto, Roger Chartier, em entrevista concedida ao *Acervo: revista do arquivo nacional* (1995), ao ser questionado sobre quais conselhos daria àqueles que estão interessados em reconstituir as práticas de leitura e as formas de apropriação dos textos de uma determinada sociedade, respondeu:

O único conselho útil seria resistir à tentação, sempre forte, de considerar a nossa relação com o livro, e de maneira mais geral, com o texto escrito, como universal e variável, sendo contrários a um etnocentrismo da leitura. A leitura não é forçosamente solitária e silenciosa, e não é necessário ser alfabetizado para 'ler', se 'ler' significa, como na Castela do Século de Ouro, ouvir ler. (p.26)

Quando Roger Chartier (1995) afirma haver um etnocentrismo da leitura, ele se refere ao fato de muitas pessoas suporem comuns a todos os leitores práticas que são, na verdade, específicas, como, por exemplo, as do crítico literário ou de um acadêmico de qualquer área.

Todavia, já que a leitura tem uma história e uma sociologia, é necessário reconstruir as competências, as técnicas, os hábitos, as práticas específicas de cada comunidade de leitores, do que resultará uma valorização e reconhecimento também de sua cultura. Disso depende também a significação que, em determinado momento ou lugar, um público pode atribuir a um texto.

4.3. Os suportes de propagação da memória e da tradição no contexto rural.

“Sou trabalhador rural/como centenas/ milhares que vivem no campo/ e como a maioria/ não pude estudar/Fui pouco à escola/ mas Deus quis me inspirar/Na verdade não sou eu que escrevo/ É Deus que fica a soprar”. (Amauri Adolfo)

Ao longo dessa pesquisa, emergiram questões relacionadas à sobrevalorização social do saber acadêmico em detrimento de outros saberes. Nesse sentido, a escola ocupa o lugar de mantenedora do sistema de propagação de uma cultura oficial e, ao mesmo tempo, de silenciamento de outros saberes.

Saberes esses que, como vimos, representam os conhecimentos e os gostos de uma classe social específica, como afirmado por Pierre Bourdieu (1994):

A escola constitui uma instituição de classificação social bastante eficiente, porque geradora do habitus que, de modo geral, criam disposições extremamente favoráveis com relação à cultura legítima e, ao mesmo tempo, provocam a desvalorização da cultura de origem quando esta não corresponde ao habitus escolar. Nesse sentido, compreende-se que as formas de classificação constituem formas de dominação simbólica. (p.57)

Não se trata de criar um antagonismo entre esses tipos de saberes, mas de buscar formas mais efetivas de interação entre a cultura oficial e as culturas locais que são constantemente submersas pela força ideológica desta. Reconhecendo, então, o valor do livro e sua função social, não deixamos de reclamar também espaço acadêmico para outras formas de compartilhamento de saberes, para outras práticas de leituras.

Questionamos, enfim, quais seriam, portanto, os suportes de propagação da memória e da tradição no universo rural, compreendendo, assim, de forma mais ampla, quais são suas práticas de leituras.

Antes da análise dos dados encontrados, é fundamental termos uma concepção clara a respeito do que entendemos por suporte. A definição de Marchuschi será de extrema valia:

Entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. A idéia aqui expressa comporta três aspectos: suporte é um lugar físico ou virtual; suporte tem

formato específico; suporte serve para fixar e mostrar o texto. (MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. Disponível em <http://bbs.metalink.com.br>. Acesso em: 17/12/2014)

Evidentemente, reconhecemos o livro como o suporte mais legitimado socialmente para a veiculação de textos, mas, apesar disso, a propagação destes pode ocorrer também em outros suportes de divulgação de textos escritos e também de textos orais.

No caso dos textos escritos, identificamos os suportes com mais facilidade, pela sua concretude. Podemos citar, entre vários exemplos: revistas, bulas de remédio, outdoors, cartazes etc.

Quando se trata de textos orais, a identificação do suporte pode gerar mais controvérsias, justamente por ser menos palpável. Para fins de esclarecimento, recorreremos a uma citação de Travaglia (2013), que define da seguinte maneira suportes orais:

Todos os gêneros orais terão como suporte a voz, seja ela mediada (por alguma tecnologia como telefone, gravação – fita, cd, cartão de memória, etc. – rádio, televisão, etc.) ou não. A mediação típica pode ajudar na caracterização de um gênero em oposição a outro. (p.7)

A apresentação de um seminário escolar, um debate, uma piada ou a contação de “causos” seriam alguns exemplos de gêneros orais fundamentados em um suporte imaterial: a voz. O fato de cada manifestação oral ser marcada por características de produção e funções específicas as transformará em gêneros da oralidade, transmissores de tipos de conhecimentos específicos.

Assim como a noção de suporte textual amplia-se em decorrência da amplitude de possibilidades de manifestação destes no meio social, a própria noção de texto com a qual se trabalha nesta pesquisa é abrangente em relação às múltiplas formas de construção de sentido. Trabalhamos com a concepção textual definida por Marchuschi:

Vamos trabalhar com a ideia de que texto é uma forma de comunicação coerente dotada de sentido (que está ligada aos implícitos e pressupostos) e que possui um objetivo. Sendo

assim, podemos considerar como texto: fábula, notícia, receitas, história em quadrinhos, entre outros, ou seja, adotamos a visão de que ao escrevermos, produzimos gêneros textuais específicos que cumprem funções comunicativas determinadas. Ressaltamos que existem os textos não verbais, tais como quadros, figuras, gráficos, gestos, etc. MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. Disponível em <http://bbs.metalink.com.br>. Acesso em: 17/12/2014)

Ora, a partir desses pressupostos teóricos acerca de textos e suportes textuais, torna-se mais compreensível e coerente que, ao pensarmos em práticas de leitura, o registro destas seja de tal forma abrangente que englobe tanto práticas escritas quanto orais para a construção de sentido e compartilhamento de saberes entre indivíduos em um grupo social.

Tendo isso posto, para identificar as práticas de leitura e de compartilhamento de saberes entre os moradores da zona rural, questionamos, primeiramente, se têm o hábito de ler algo, o que leem e com qual frequência. Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, leio sites na internet, de vários tipos de assuntos. (Jovem de 18 anos)

Sim, leio revistas de famosos e curiosidades. (Jovem de 14 anos)

Muito pouco. Quando leio, são revistas de fofoca, horóscopo, ou seja, são assuntos supérfluos. (Jovem de 18 anos)

Eu leio romance de vez em quando. Já li A Moreninha, Capitães de Areia, Meu Pé de Laranja Lima, O Seminarista, Senhora. Às vezes leio porque a professora manda, às vezes porque ouço falar da história. (Jovem de 17 anos)

“Sim; leio a Bíblia, de vez em quando. Leio muita bula de remédio”. (senhora de 86 anos)

“Sou católica, mas não leio nem a Bíblia. Não tenho paciência, leio, leio e não entendo; gosto mais de rezar”. (senhora de 83 anos)

“Leio a Bíblia e minhas orações todos os dias; também gosto muito do CD do padre Alessandro, assisto o programa dele toda terça-feira, às oito e meia da noite”. (senhora de 75 anos)

“Sim, gosto de ler a Bíblia, mas também qualquer papel que pego, mas a Bíblia eu leio todo dia”. (senhora de 76 anos)

“Adoro; pego livros na Biblioteca; eu adoro histórias; mas ler todo dia mesmo, só a Bíblia, gosto mais do livro da Sabedoria e de Provérbios”. (senhora de 82 anos)

Entre os mais jovens, foi possível perceber que a prática da leitura raramente é exercida por meio de livros de caráter literário, apesar de também acontecer. Em sua maioria, os jovens usam a internet para lerem sobre assuntos gerais de seu interesse, para se informarem e se divertirem. A leitura de revistas de assuntos supérfluos também foi recorrentemente citada, o que revela que a leitura entre os mais jovens se efetiva mais recorrentemente como prática quando associada à ideia de diversão e lazer, o que esse tipo de leitura de revistas costuma oferecer.

Nesse sentido, quando um jovem afirma se interessar por leituras supérfluas, podemos perceber uma categorização hierarquizadora dos tipos de leitura em seu discurso, visto que se ler revistas de fofocas e previsões astrológicas é algo dispensável e sem importância, significa que existiria outro tipo de leitura que seria necessária e relevante para sua vida: provavelmente, as leituras exigidas pela escola.

Entretanto, simbolicamente, os textos lidos na escola, normalmente associados a uma prática necessária, não são recebidos pelos alunos como suportes para uma prática prazerosa e descomprometida. Ler, nesse contexto, estaria mais para o universo das regras, obrigações e provas, o que remeteria ao universo de práticas mais sérias e formais.

A leitura descompromissada, voluntária e prazerosa de revistas de variedades estaria, por outro lado, no campo semântico do supérfluo, hierarquicamente “menos importante” de acordo com as categorias sociais que legitimam alguns tipos de leitura em detrimento de outros. Fato esse que, curiosamente, na prática diária, não distancia o jovem desse tipo de leitura, visto que a liberdade e o prazer que o envolvem parecem ser mais decisivos do que as classificações sociais acerca dos textos que devem ou não ler.

Já a Bíblia como o livro mais citado pelos idosos entrevistados idosos pode revelar, a princípio, duas facetas: uma ligação muito forte dos habitantes do local com a religiosidade ou o constrangimento de não citar nenhum livro, recorrendo à Bíblia como forma de não deixar de citar ao menos um texto lido.

No caso da pesquisa sobre leitura, de âmbito nacional, *Retratos da leitura no Brasil 3*, a segunda hipótese é reforçada pelo autor, como podemos perceber no trecho abaixo:

Sem dúvidas, a Bíblia é o livro mais lembrado. Foi citada por 42% dos leitores como o último livro que leram ou estão lendo. Há fortes suspeitas de que, para muitos, foi o único livro lembrado. Provavelmente não quiseram confessar que não leram nenhum livro recentemente, citam por não lembrarem outro título. (p. 39)

No nosso caso, entretanto, há fortes indícios de que a citação da leitura da Bíblia como uma prática frequente seja algo concreto. Por dois motivos. Primeiramente, porque o distrito em que foi feita a pesquisa tem como centro de sua vida local atividades relacionadas à religiosidade. A igreja é o centro do distrito, em torno da qual se formaram as ruas. Além disso, a única festividade significativa do local é o Jubileu de São Francisco de Paula, que dura uma semana, atraindo moradores e ex-moradores do local.

Outrossim, a religiosidade enquanto prática constante dos moradores se reflete também em outras partes das entrevistas quando, por exemplo, citam seus livros de orações ou livros específicos da Bíblia, como o livro da Sabedoria (Eclesiastes) e o Provérbios como textos que lhes interessam; também quando citam Deus e a Bíblia como fontes de sabedoria e conhecimento, como se pôde observar ao longo desse estudo.

Trata-se, pois, de um livro que é central na vida dos moradores dessa comunidade, pois simboliza uma prática social também muito forte: a da religiosidade. Observe-se que, em uma das respostas acima, a entrevistada afirma possuir a Bíblia, mas não lê-la, por falta de paciência, a qual advém da sua incompreensão em relação ao texto. Como lê e não entende, mas tem reverência pelo que a Bíblia representa para ela, mantém-na em casa, mas recorre às rezas como práticas religiosas mais compreensíveis à sua realidade.

Por outro lado, houve uma senhora, inclusive, que nos apresentou um caderno em que escreve poesias, cartas e trechos bíblicos, para deixar de lembrança aos seus filhos e netos no futuro. Com a permissão dessa senhora, fotografamos uma das páginas de seu caderno de memórias:

Sabno
O bom pastor
O sembar é meu pastar. Nada
me falta.
Com Vêdes pastagens me faz repous
condiz-me até fontes tranquilas
e reanima minha vida.
guia-me pelas sendas da justiça
por causa de seu nome,
ainda que eu ande por um
vale tenebroso,
não temo mal algum porque
tu estás comigo:

Através dessa e de outras anotações feitas no caderno, podemos perceber que o registro da memória individual é considerado nesta situação como uma forma de legado às demais gerações. Os conhecimentos bíblicos, os valores pessoais e os desafios enfrentados ao longo da vida são registrados como forma de eternizar a memória dessa atual matriarca, o que torna a leitura do caderno uma forma de aprendizagem sobre a vida a partir do exemplo de outrem e, por extensão, uma prática social significativa no contexto em que se vive.

Além de textos escritos de conteúdo religioso, foram citados também CD's e programas de TV dentro ainda da pergunta feita sobre o que se lê.

A leitura de bulas de remédio ou de “qualquer papel que encontro por aí” estariam para representar algo simbolicamente relevante nesta pesquisa. A ação de ler é compreendida pelos entrevistados de uma maneira ampla e desligada do campo acadêmico. Ler não é necessariamente ler uma obra de Guimarães Rosa ou um livro sobre Botânica. Também o é, mas a bula de remédio e o livro de orações também são práticas de leitura que eles reconhecem como deles, porque próximas da realidade em que vivem, assim como a leitura bíblica. Assim, a leitura tem função de viabilizar o conhecimento acerca de assuntos e necessidades diárias e diversas e de desenvolver e aprofundar a espiritualidade, no caso da leitura da Bíblia.

De uma forma ou de outra, a prática da leitura parece ser envolvida de significação quando há nela uma espécie de utilidade; serventia essa percebida diretamente a partir de outras práticas sociais comuns na localidade, como a religiosidade, o louvor ao trabalho ou o gosto pelo convívio social. Quando não envolta nessas práticas diárias locais, a leitura deixa de ter sentido, de ser uma prática e passa a ter apenas a áurea do acadêmico, reverenciada, porém não praticada pelos indivíduos de uma maneira geral.

Houve um caso particularmente interessante, de uma senhora que fez questão de nos mostrar um papel “de enrolar pão” que achou quando foi à Juiz de Fora (MG) e guardou pela bela mensagem que ele continha. A senhora trouxe-nos o texto, que segue abaixo:

A caixinha dourada

Há algum tempo atrás, um homem castigou a sua filha de três anos por desperdiçar um rolo de papel de presente dourado.

O dinheiro era pouco naqueles dias, razão pela qual o homem ficou furioso ao ver a menina a embrulhar uma caixinha com aquele papel dourado e a colocá-la debaixo da árvore de Natal.

Apesar de tudo, na manhã seguinte, a menina levou o presente ao seu pai e disse: "Isto é para ti, Papai!"

Ele sentiu-se envergonhado da sua furiosa reação, mas voltou a "explodir" quando viu que a caixa estava vazia.

Gritou e disse: "Tu não sabes que quando se dá um presente a alguém, coloca-se alguma coisa dentro da caixa?"

A menina olhou para cima, com lágrimas nos olhos, e disse: "Oh Papai, não está vazia. Eu soprei beijinhos para dentro da caixa. Todos para ti, Papai".

O pai quase morreu de vergonha, abraçou a menina e suplicou-lhe que lhe perdoasse.

Dizem que o homem guardou a caixa dourada ao lado da sua cama por anos e, sempre que se sentia triste, chateado, deprimido, pegava na caixa e tirava um beijo imaginário, recordando o amor que a sua filha ali tinha colocado.

De uma forma simples, mas sensível, cada um de nós tem recebido uma caixinha dourada, cheia de amor incondicional e beijos dos nossos pais, filhos, irmãos e amigos...

Ninguém tem uma propriedade ou posse mais bonita que esta.

A mensagem passada pelo texto de tal maneira tocou a senhora que ela fez questão de guardá-la para reler outras vezes, segundo ela, e mostrar para seus filhos e netos. Além desse texto, ela afirmou ter outros, mas não se lembrava de onde estavam naquele momento. Segundo ela: “*Tudo que é papel que acho na rua vou lendo, se for bonito guardo comigo*”. Ou seja, nesse caso,

não importa o suporte em que o texto se fixa, se livro ou se papel de enrolar pão, a mensagem veiculada por ele, quando capaz de “ler” o sujeito que a decifra, é em si o elemento valorizado.

Constata-se, assim, que, além da percepção da leitura enquanto uma prática necessária ao desenvolvimento de atividades diárias, como ler a bula de um remédio, há também uma inclinação ao senso estético que textos artísticos podem provocar. Na mensagem acima, por exemplo, a elaboração ficcional, o labor das palavras e a mensagem final resultante desse trabalho geram um efeito estético na leitura, fazendo com que a senhora o guarde não pela sua utilidade prática, mas sim pela sua beleza de construção e pelo seu sentido moralizante.

Em *Direitos Humanos e Literatura*, Antonio Candido trabalha exatamente com a concepção de que a literatura, em seu sentido mais amplo, entendida como necessidade de fabulação inerente ao ser humano, atinge qualquer povo, de qualquer lugar, em formas diferentes de manifestação. O teórico ainda pontua que o poder humanizador do texto literário estaria na sua estética, na forma como organiza as palavras e, dessa maneira, no processo de leitura, organiza também o entendimento do leitor diante do texto.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado, Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (p.177)

O efeito estético do literário, nesse raciocínio, está potencialmente presente em várias manifestações culturais, desde uma quadrinha, uma história de bichos a um provérbio popular. O texto *A caixinha dourada* traz consigo também uma força organizadora de sentimentos e valores que, através do arranjo narrativo, é capaz de emocionar a senhora a cada nova leitura.

Em alguns momentos da entrevista, até mesmo os provérbios populares foram citados como histórias que os pais ou avós dos entrevistados lhes

contavam; narrativas essas, entendidas pelos entrevistados, possivelmente, como ensinamentos. Foram citados os seguintes:

Quem não pode com o pote não pega na rodilha.

Pra cavalo velho o remédio é capim novo.

Quem não veste velho novo nunca tem

Galo onde canta, aí janta.

Boa romaria faz quem em sua casa está em paz.

Quem a boca do meu filho beija a minha adoça.

Carro apertado é que canta.

Assim como explicado por Antonio Candido (1988), percebemos que esses provérbios populares guardam em si ensinamentos e saberes, mas condensados em poucas palavras, de tal forma combinadas que facilitam a sua memorização e difusão entre gerações. Como guardam uma estrutura recorrente (geralmente são curtos, têm rimas e/ou algum tipo de aliteração) podem ser pensados como gêneros da oralidade, de essência literária, com função de difusão de saberes de um grupo social entre gerações.

Antonio Candido (1988) faz uma análise do potencial comunicativo desses tipos de provérbios populares a partir de um conhecido provérbio popular:

"Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga." Este provérbio é uma frase solidamente construída, com dois membros de sete sílabas cada um, estabelecendo um ritmo que realça o conceito, tornado mais forte pelo efeito da rima toante: "aj-U-d-a", "madr-U-g-A" A construção consistiu em descobrir a expressão lapidare ordená-la a segundo meios técnicos que impressionam a percepção. Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. (p.178)

Tais provérbios populares são sentenças usadas para reforçar o ensinamento que representam; por sua organização estética, são capazes de condensar em poucas palavras toda uma moralidade social, como em: "Boa romaria faz quem em sua casa está em paz", em que a assonância da vogal

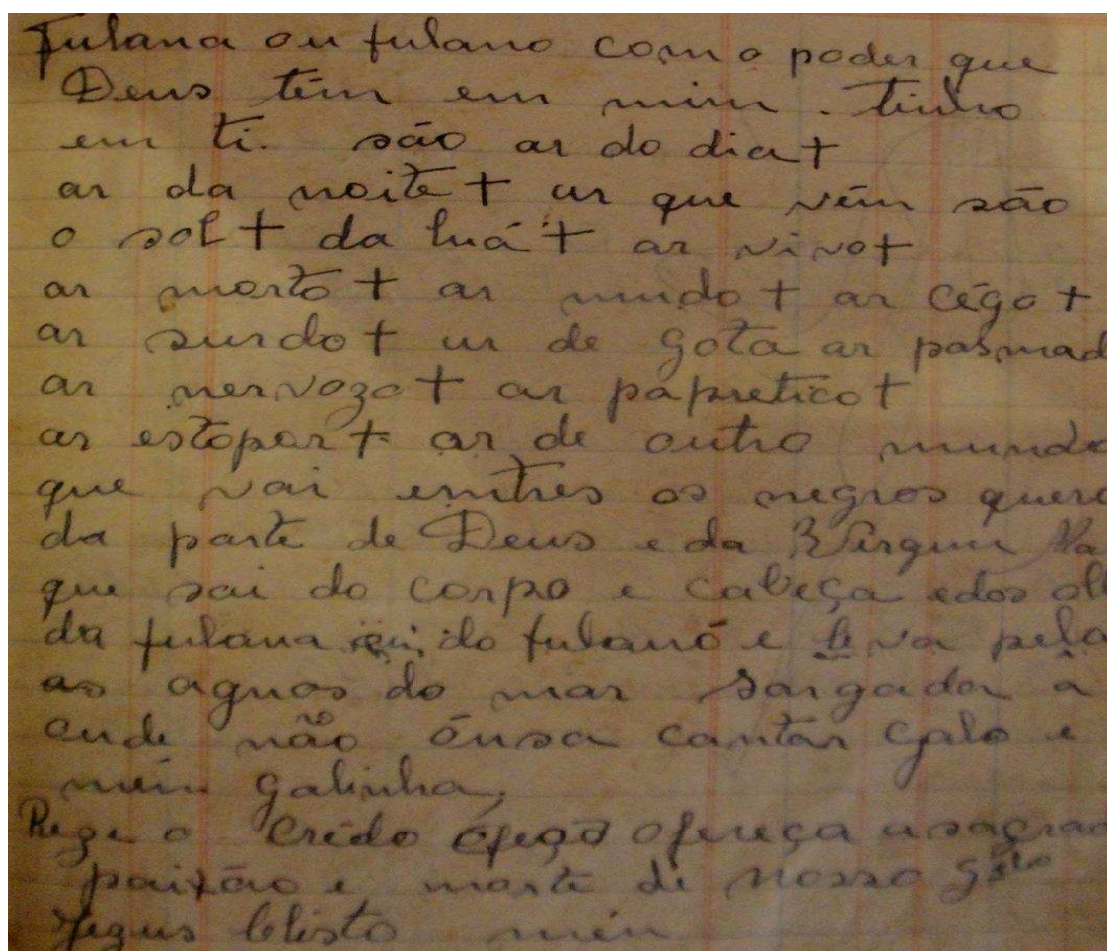
‘a’, associada à rima entre as palavras “faz” e “paz”, que arremata lapidarmente os versos, facilita a memorização da sentença.

Dentro ainda do campo de práticas de leitura e formas de compartilhamento de saberes e memórias, foram-nos apresentados, por duas entrevistadas, seus cadernos de receitas, espaço em que também há anotações de orações, poesias, alguns provérbios populares, benzeções e simpatias. A tradição do caderno de receitas em uma família e o fato de muitas vezes ser passado de mãe para filha merece aqui especial atenção.

No entorno desses cadernos, que são guardados por muitos anos e onde se anotam esporadicamente novas receitas, anotam-se também simpatias ou orações para cura de algum possível mal que venha a ocorrer na família ou entre conhecidos. Nesses dois cadernos em específico, encontramos três benzeções: uma contra o mau olhado, uma para curar cobreiro e outra para curar ‘vento no olho’. Seguem abaixo as benzeções:

Benzeção 1:

Contra vento no olho



Fulana ou fulano como poder que
Deus tem em mim. Tinha
em ti. são as do dia +
as da noite + as que vêm são
o sol + da lua + as vivas +
as mortas + as mudas + as cegas +
as surdas + as de gota as pasmadas
as nervozas + as papuetas +
as estôperas + as de outro mundo
que vai entre os negros que
da parte de Deus e da Virgem Maria
que sai do corpo e cabeça e dos olhos
da fulana ou do fulano e lava pela
as águas do mar d'argada a
cude não ensa cantar galo e
meu galinha
Reze o Credo e peça a proteção
paixão e morte de Nosso Jesus
Jesus Cristo meu

Benzeção 2:

Para curar mau olhado

Pega um copo com água, um garfo, se for homem; uma colher, se for mulher. Vai pegando a brasa de fogo com o garfo ou a colher, vai colocando dentro do copo com água e vai dizendo: Deus te fez, Deus te criou. Deus, tira o mau olhado de quem te olhou. São nove brasas, a cada brasa repetir essa oração.

No final, reza um Pai Nosso, uma Ave Maria, o Credo e pede a Deus e a Nossa Senhora Aparecida para levar o mau olhado da pessoa que está com dor de cabeça para as ondas do mar salgado.

Se a dor de cabeça da pessoa for mau olhado, todas as brasas afundarão; se a dor for muito forte, as brasas podem ficar todas boiando. Nesse último caso, deve jogar a água do copo na chapa do fogão, quente, em forma de cruz (três vezes) ou colocar três pitadas de sal na água.

Benzeção 3:

Para curar cobreiro

Pegue três talos de mamona, vá cortando o talo um a um, dá um pique com a faca na ponta e pergunta para a pessoa que está com cobreiro: O que eu corto? A pessoa responde: cobreiro. Dê outro pique ao meio e pergunte: O que eu corto? A pessoa responde: cobreiro. Torne a cortar o talo na outra ponta e pergunte novamente. Faça isso em todos os talos. Depois coloque os talos de mamona para secar. Após secos, repita tudo por três dias. No final, os talos da mamona vão estar todos secos, e o cobreiro também. Aí é só jogar os talos no fogo.

Simpatias:

Simpatia 1:

Se sua orelha estiver queimando, é só dar três mordidas na gola da blusa que a pessoa que está falando mal de você ira morder a língua nesse mesmo momento.

Simpatia 2:

Para dores na coluna, vá a um cupim e diga a ele: Senhor cupim, eu não vim aqui te visitar, vim trazer minha dor de coluna para contigo ficar. Fale isso três vezes e saia sem olhar para traz.

As benzeções e simpatias expostas representam crenças e saberes transmitidos entre gerações na localidade em estudo, cuja materialização

escrita está circunscrita a alguns cadernos, sendo no geral preservadas apenas na memória e nas práticas de indivíduos mais velhos, que fazem as benzeções ou simpatias.

É interessante observar que, no geral, remetem ao universo religioso do catolicismo, por fazerem referências ao sinal da cruz e a santos da Igreja Católica, principalmente a Nossa Senhora Aparecida. Há termos simbólicos também dessa crença, por exemplo, na reincidência do número três nos rituais, em que as repetições são sempre desse número. Ora, sabe-se que na Bíblia três é um número bastante representativo, principalmente no Novo Testamento: foram três as vezes que Pedro negou a Jesus Cristo, assim como foram três o número de dias da morte até a ressurreição de Cristo.

A simpatia para dor de coluna também traz consigo uma intertextualidade bíblica, no momento em que sugere que aquele que terminou a simpatia saia de onde está 'sem olhar para traz'. Essa é a condição para que a simpatia surta seu efeito.

Assim como na Bíblia os anjos de Deus aconselharam Ló e sua família a abandonarem Sodoma, cidade de perdição, sem olharem para traz, a simpatia sugere que se deixe sobre o cupim as dores e que caminhemos sempre olhando para frente. Olhar para traz é ser consumido pelo pecado, como aconteceu com a esposa de Ló, que olhou para traz e, por isso, foi convertida em uma estátua de sal.

Todas essas simpatias e benzeções podem ser compreendidas como uma espécie de monumento histórico, por representarem um patrimônio imaterial da cultura local e, portanto, dentro do conjunto maior a que pertencem, serem de extrema valia tanto para a conservação e valorização desses saberes quanto para possíveis estudos de diversas áreas das ciências humanas e da linguagem.

Le Goff (2003), afirma que os monumentos históricos são um legado à memória coletiva e que devem ter o seu espaço no campo acadêmico, mesmo não sendo uma fonte de análise necessariamente escrita, como o são as lendas, os hábitos e as crenças. Segundo Le Goff (2003):

O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades

históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (p. 536).

Mesmo registrados de forma escrita, vários desses saberes e memórias locais por vezes sofrem variações nos suportes em que ocorrem, como vimos nos casos elencados, em que cadernos de receitas são usados também para o registro de outros gêneros.

Além do caderno de receita, com os diversos gêneros que aparecem concomitantemente às receitas, outro suporte que nos foi apresentado como uma fonte de leitura constante é a popularmente conhecida “Folhinha de Mariana”, uma folha eclesiástica vinda da Arquidiocese de Mariana – MG, em que constam as previsões climáticas para todo o ano, as épocas corretas para o plantio de vários tipos de frutas, legumes e hortaliças, bem como o santo que consagra cada dia do ano, simpatias e orações. Segue abaixo a imagem de um exemplar:



Esse suporte é recebido anualmente por todos aqueles que se cadastrarem a Arquidiocese de Mariana, à qual a Igreja do distrito de Ubari pertence. Essa folha serve de consulta anualmente para as épocas de plantio corretas para cada alimento ou para a conferência do clima em cada mês do ano.

Entre todas as práticas de leitura detectadas acima, pudemos observar um denominador comum: o fato de corresponderem, no geral, a formas de obtenção de conhecimento prático (bula de remédio, folhinha de Mariana, caderno de receitas), de lazer, no caso dos jovens, ou de reflexões de caráter religioso ou moralizador (*A caixa dourada*- mensagem do “papel de enrolar pão”, livros de orações, trechos bíblicos, provérbios, simpatias e benzeções).

Tendo em vista as práticas de leitura mais recorrentes entre os entrevistados, perguntamos-lhes sobre a importância que a leitura tem na vida das pessoas. As respostas novamente demonstraram uma concepção de leitura que transcende o conceito enquanto prática ligada apenas ao ensino regular e relacionado com a escola. Seguem as respostas:

“A leitura é importante porque faz a gente conhecer tudo. Tudo que eu pego, eu leio”. (jovem de 14 anos)

“A leitura é importante porque a pessoa precisa saber o destino da vida dela; quem sabe mais é mais fácil de viver”. (senhora de 83 anos)

“A leitura é uma forma de entender. Quando preciso ler alguma coisa, peço minha neta, porque tenho dificuldade nas palavras”. (senhora de 73 anos)

“A leitura é importante porque distrai; dizem que faz bem para a cabeça da gente”. (jovem de 18 anos)

“Eu acho importante, parece que ajuda a desviar dos problemas, esfria a cabeça; gosto mais dos salmos 121, 140 e 70”. (senhora de 86 anos)

“Coitado do homem que não sabe ler; é importante para tudo, até para tomar remédio”. (senhora de 86 anos)

“É importante porque o sujeito fica sabendo de muita coisa. Uma vez, por exemplo, na cidade, um homem estava em frente à farmácia procurando uma farmácia. Como eu sei ler, falei pra ele, mas ele sozinho não ia saber, não sabe ler. Faz muita falta, até nas coisas simples”. (senhor de 73 anos)

Respostas como “*Tudo que eu pego eu leio*” revelam, pelo uso do pronome *tudo*, que a leitura, para eles, corresponde a todas as práticas proporcionadas pela linguagem escrita, em todo e qualquer suporte, desde um papel de embrulhar pão até a bula de remédio e a placa de uma farmácia em que se lê a inscrição identificadora do estabelecimento.

A fala “quem sabe mais é mais fácil viver”, de acordo com o conjunto de respostas, parece representar uma noção de saber enquanto adaptação social, bem como compreensão do funcionamento das estruturas sociais; desde saber ir a um determinado local até conhecer as contraindicações de um remédio, por exemplo.

Em algumas respostas também houve a associação da leitura como uma forma de distração, de “esfriar a cabeça”. O livro apresentado como fonte dessa distração foi a Bíblia, especificamente três salmos.

Vale observar que essas respostas contêm o entendimento de que a leitura, de um lado, é uma prática intelectual porque ajuda a gente ‘entender’, ‘saber’, ‘conhecer’; e, de outro, a leitura é apenas distração, uma forma de ‘esfriar a cabeça’. Isto nos leva a concluir que os habitantes, mesmo sem estudo/conhecimento formalizado, trabalham com a mesma representação de leitura que os estudiosos e especialistas da área, ou seja, no quesito ‘importância da leitura’, populares e eruditos pensam de forma semelhante.

Há, dessa forma, o entendimento de que a leitura é uma prática social múltipla, que não se encerra nos limites da escola, mas que é de alcance e necessidade social. Certeau (1999) faz uma ponderação bastante semelhante a esse raciocínio:

“Em outros tempos, o texto era escolar, na atualidade, é a própria sociedade, com todos os seus signos técnicos, de produção e reprodução massivas. Nesse sentido, a leitura seria somente um aspecto parcial desse consumo, mas de caráter essencialmente proeminente”. (p.56)

Das observações acima e dos tipos de textos mais lidos pelos entrevistados, é possível depreender que a leitura, na maior parte das vezes, faz sentido para eles se tiver relação direta com a realidade em que vivem, a partir de uma concepção pragmática de leitura, como algo que seja diretamente útil na vida em sociedade ou que represente mais proximamente suas crenças e valores.

Também é necessário pontuar que, apesar de menos recorrentes, houve respostas e citações de textos que não são da ordem pragmática, mas que, de forma diversa, levam à reflexão e à transcendência.

Tais textos, entretanto, estão quase sempre voltados à autoridade bíblica, justamente por ser ela a representante da concepção religiosa que orienta suas crenças e práticas sociais. Quando não ligados à Bíblia, são textos cuja moralidade também é marcante e cujos preceitos são correspondentes aos cristãos, como valorização da espiritualidade, solidariedade e fortalecimento dos laços familiares.

A Bíblia é a representante de uma tradição e de um conjunto de saberes, conjunto esse comum à maioria dos indivíduos do espaço rural em análise. Sua leitura e a propagação de seus valores já seriam uma das formas de desenvolvimento das outras crenças locais. Areladas a ela, como vimos ao longo desse trabalho, os provérbios populares, as simpatias e benzeções são algumas das outras práticas sociais que ainda hoje representam um conjunto de saberes local. Porém, vale ainda perguntar: quais seriam as outras formas de compartilhamento de memória e saberes?

Questionamos os nossos entrevistados se eles têm ou já tiveram o hábito de contar ou ouvir histórias e se se lembram de alguma história. As respostas obtidas foram as seguintes:

Eu costumo contar as histórias que acho interessantes, que foram passadas para mim pelos meus pais, avós e pessoas mais velhas. (Jovem de 18 anos)

Sim, ouvia muitas histórias, principalmente de pessoas mais velhas, contando como era a vida antigamente, como as pessoas se comportavam, como meus pais eram. (Jovem de 14 anos)

Sim, eu gosto de ouvir as experiências das pessoas e também contar as minhas. (Jovem de 17 anos)

Sim, mas são mais piadas. (Jovem de 18 anos)

“Gosto de prosear sobre plantio, ensinar e aprender coisas desse assunto”. (Senhor de 73 anos)

“Gosto de contar e ouvir histórias, mas os jovens não ligam muito para ouvir, estão interessados em outras coisas”. (senhora de 86 anos)

“Gosto mais de ouvir; papai e vovó gostavam de contar histórias de assombração”. (senhora de 76 anos)

“Tem dias que eu gosto de contar casos de como era a vida antigamente; meu pai gostava mais”. (senhora de 75 anos)

“Eu gosto de ouvir histórias, não de contar; minha bisavó gostava de contar muita história; As crianças de hoje não sabem brincar mais por causa de TV”. (senhora de 67 anos)

“Gosto de ouvir e contar histórias, mas hoje as pessoas contam menos caso, nem forró tem mais, só televisão”. (senhor de 75 anos)

“Eu gosto de contar histórias, porque é uma forma de ver que a vida hoje está melhor, porque antigamente as coisas eram mais difíceis, mas a gente era mais feliz, porque não tinha televisão, a gente brincava, conversava; agora é só celular, tablet, ninguém visita mais ninguém”. (senhora de 78 anos)

Pelas respostas obtidas, é possível perceber que existe uma nostalgia, principalmente entre os idosos, suscitada exatamente pelo que a contação de histórias representa para eles: não só uma forma de aprendizagem, mas uma forma de interação social e de fortalecimento da cultura local. Apenas uma entrevistada afirma não gostar de narrar histórias, mas, assim como os demais, gosta de ouvi-las.

O sentimento de nostalgia se dá pela percepção de que as pessoas não cultivam tão intensamente mais os laços interpessoais outrora cultivados, daí a romântica sentença de que “a gente era mais feliz porque não tinha TV, a gente brincava, conversava, agora é só celular, tablet, ninguém visita mais ninguém”.

Mesmo estando sob condições materiais menos fartas, o tipo de interação social existente no passado parece determinar seu caráter mais positivo aos olhos dos idosos entrevistados. Essa sobrevalorização do passado pelas memórias individuais e coletivas é explicada por Huyssen (2000):

Nosso mal-estar parece fluir de uma sobrecarga informacional combinada com uma aceleração cultural, com as quais nem a nossa psique nem os nossos sentidos estão bem equipados para lidar. Quanto mais rápido somos empurrados para o futuro global que não nos inspira confiança, mais forte é nosso desejo de ir mais devagar e mais nos voltarmos para a memória em busca de conforto. (p.32)

Assim, como os novos meios de comunicação vêm crescentemente alterando as formas de relações pessoais, essa sobrecarga informacional e instabilidade, causadas por passarmos por um processo de grandes alterações

nas formas como nos relacionamos, o passado e sua forma de organização apresentam-se como o espaço do conhecido e do que é seguro para a mente, por exemplo, desses idosos da zona rural. De tal forma que, mesmo o passado tendo sido marcado por dificuldades e privações, ainda é um universo mais familiar e seguro do que o atual, com suas constantes novidades e alterações tecnológicas.

Para além dessa questão saudosista, a narrativa de histórias assume para eles diversas funções, como a de lazer (entretenimento), como forma de comparar as condições de vida de tempos distintos (*“eu gosto de contar casos de como era a vida antigamente”*.) ou como forma de aprendizagem, ou seja, compartilhamento de saberes. (*“ensinar e aprender coisas sobre plantio”*).

Entre os jovens foi possível constatar que a prática de narrativas ainda é comum na vivência da maior parte deles, que afirmam se lembrarem de seus pais ou avós lhes contando sobre o passado ou sobre histórias de uma maneira geral.

Dos entrevistados, apenas três idosos conseguiram se lembrar de histórias que ouviam de seus pais e avós ou que eles mesmos se lembravam do passado deles.

Segue abaixo a transcrição dessas histórias:

História 1:

“Meu avô contava assim que antigamente tinha muita assombração, mula sem cabeça, então eu gosto de contar caso de assombração, mas eles ficam muito assustados. Antigamente, a gente socava café no pilão, médico era difícil. Eu ia a pé na escola, tinha que levar comida. Hoje tem ônibus, tudo está melhor, tudo mais fácil”.

História 2:

“Hoje eu te falo uma coisa, minha filha, se eu pudesse escolher em ser mais novo e trabalhar o dia inteiro para esse pessoal ou ser aposentado e ficar em casa, eu escolhia trabalhar. Hoje as coisas tá muito fácil, antigamente as coisa era mais difícil. Lembro como se fosse hoje, trabalhava o dia inteiro, em serviço pesado, “pra modi” compra um quilo de toucinho. Hoje em dia, com um dia de serviço dá pra comprar “quase um capado”. E também os peão hoje tem muito direito; antes, o empregado sofria mais na mão do patrão, hoje o patrão sofre mais nas mão do empregado.

Pro cê tê uma ideia de como não era fácil, num tinha nem aposentadoria. Mesmo estando de idade, as pessoa tinha que dá um jeito e trabalhar. Eu lembro que uma certa vez chegou um casal de velho na casa do meu pai, pedindo lugar pra morar e cultivar a terra. Vai, o papai cedeu uma casinha no terreno, lá os dois trabalhava o dia inteiro, plantava batata doce, mandioca e milho. Vai, chegou um dia um filho deles e levou embora. Mas, vê só, se não fosse por isso, eles ia ter que trabalha pra tirar o sustento.

Hoje, não, tem aposentadoria, dá pra comer bem, tem muita facilidade. Hoje tem muito menino que reclama quando tem arroz com feijão pra comer. Naquela época só comia arroz em tempo de festa, de resto, era canjiquinha e mingau de couve. Roupa, então, cada um só tinha quando muito dois par, e calçado num dava pra ter, só uns tamanco de vez em quando.

O povo antigamente, a condução deles era a pé, aí pra mode vim na missa vinha a família inteira; chegava na igreja era percebido qual que era os pobre, qual era o seu Fulano. Os pobre vinha tudo descalço, calça curta e pé no chão. Os rico andava de butina, calça boa e chapéu. Rico vinha na missa de charrete. Hoje em dia pobre e rico tá do mesmo jeito, vc vai na missa, é capaz do pobre tá mais bem vestido que os rico.

Quando nós vinha na missa, passava na venda do seu Tito, tinha que compra pros meninos “ rosca no varal” (rocas amarradas em um barbante). Bala, chiclete, essas coisa, num tinha não. Mas, as festa era bem mió do que hoje, tinha muito baile. Os baile era feito nas propriedade; era umas moda de viola, sanfoneiro, violão. O povo dançava a madrugada inteira, alumiado com lamparina e fogueira. Costumava algum maldoso jogar pimenta do reino no chão onde o povo dançava, aí ardia o zói de todo mundo.

Fora que num existia muita regra. Antigamente a lei era a do mais bravo, tinha muita tocaia, às vezes, por desavença pouca, um matava o outro. Um gole a mais ou um olhar meio torto já bastava, ali mesmo resolvia a desavença. Lembro como se fosse hoje. Por isso que eu digo, se eu pudesse ser novo hoje, ia trabalhar muito e ter muito mais facilidade.

História 3:

“A história que eu sei é a que meu pai e meu avô me contou. Era assim: era uma vez um rei e uma rainha que tinham uma filha linda, uma princesa. Começou ir no palácio vários rapaz bonito e bem vestido no palácio para casar com ela, mas ela não gostava de nenhum deles.

Até que o rei deu uma missão para os pretendentes: o rapaz tinha que tirar o anel da serpente, que estava no fundo do mar. Aí todos os pretendentes desanimou, mas tinha lá um rapaz pobre que resolveu enfrentar tudo pela princesa.

O rapaz pegou uma bolsa bem grande com pitanga e foi em busca da princesa. No meio do caminho, viu um peixe pequeno sofrendo na estrada. Parou, limpou o peixe e jogou ele na água de novo. O peixe foi ao fundo do mar e voltou, então disse ao rapaz: “Quando passar por dificuldades, diga: me valha rei dos peixes!” e eu te ajudarei.

O rapaz continuou seu caminho, até que ele viu uma formiga e ajudou ela a atravessar a estrada. Então, a formiga disse: “Quando passar por dificuldades, diga: me valha rei das formigas!” e eu te ajudarei.

Mais adiante, viu um urubu com fome e tratou dele. Então, o urubu disse: “Quando passar por dificuldades, diga: me valha rei dos urubus!” e eu te ajudarei.

Quando já estava distante, chegou perto de um rio largo e fundo. Disse: “Me vale rei dos urubus, preciso atravessar o rio e ir até o mar”; então, veio o urubu e disse: “Senta nas minhas costas e aperta bem forte”.

Chegando na beira do mar, o rapaz disse: “Me vale o rei dos peixes”; então veio o peixe e perguntou: “o que você quer que eu faça?”, então o rapaz respondeu: “quero que você vai no fundo do mar e tira a aliança do dedo da serpente e traz para mim”. Assim o peixe fez.

Chegando de volta no palácio, o príncipe disse: “aqui está o anel”, mas o rei respondeu: “ Para se casar com a minha filha, você tem que passar por mais uma prova esta noite”.

Então, o rei misturou milho, arroz e feijão no terreiro e disse ao rapaz: “separa todo este mantimento até amanhã de manhã”.

Assim que o rei saiu, o rapaz disse: “Me vale o rei das formigas” Então as formigas chegaram e disseram: “pode ir descansar, deixa o serviço com nós” e começaram a trabalhar.

Quando o dia amanheceu, já estava tudo no seu lugar. O rei ficou admirado e não teve outra alternativa. O rapaz e a moça se casaram em uma linda festa e foram muito felizes.

Minha história é história.”

Para identificar a função social que as três narrativas citadas exercem nos sujeitos e na sociedade, foi preciso considerar em que aspectos em que aspectos elas se assemelham ou se diferem.

Sobre a natureza da narrativa, Patrick Charaudeau (2012), nos esclarece que:

Para que haja narrativa, é necessário um contador, investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa (uma certa representação da experiência do mundo) a alguém, um destinatário, e isso, de certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa. Evidentemente, não estão excluídas dessa intencionalidade todas as significações não conscientes das quais o contador poderia ser o portador voluntário. Contar representa uma busca constante e infinita; a das respostas às perguntas fundamentais que o homem se faz: “Quem somos? Qual é a nossa origem? Qual é o nosso destino? Dito de outro modo, qual é a verdade do nosso ser? Como esta não se deixa descobrir, o homem, através do seu imaginário, produz narrativas que, falando de fatos e gestos dos seres humanos, liberam parcelas desta verdade. (p.154)

Ainda é interessante observar que, para Charaudeau (2012), o ato de contar algo é uma forma de construir um universo de representação das ações humanas, por meio de um imaginário baseado em crenças que dizem respeito ao mundo, ao ser humano e à verdade.

Para o estudioso, as narrativas poderiam ser divididas em dois tipos, de tensão entre unicidade e pluralidade. As narrativas de pluralidade representariam um mundo não homogêneo, em que o ser humano se encontra fragmentado em materialidade lacunária sem começo e fim, seriam elas as chamadas narrativas realistas.

Já as narrativas de unicidade representariam a crença na unidade do ser, entendido como uma entidade única; simbolizariam uma verdade homogênea e universal. Apesar de esse estado original ter se perdido como

um paraíso, ele ainda existiria, escondido em algum lugar, havendo a necessidade de desvendá-lo de alguma maneira.

Segundo Charaudeau (2012), foi desse tipo de crença que se originaram as narrativas míticas, as inalteráveis e as alegóricas, todas elas transmitidas no tempo e no espaço, guardando valores simbólicos que se desejam universais.

As narrativas que nos foram apresentadas estão mais próximas das narrativas de unicidade, pois representam a crença em uma verdade única, uma realidade em que os personagens não passam por dilemas de ordem existencial, apenas recorrendo a estratégias específicas para problemas pontuais. Não sem razão, a Bíblia, uma das mais conhecidas narrativas inalteráveis, é ponto de referência de leitura entre os idosos entrevistados, como vimos ao longo desse estudo.

As três histórias narradas neste capítulo reportam ao passado. São textos, os dois primeiros, mais próximos do relato do que de uma história propriamente dita. São relatos sobre experiências do passado, que evidenciam principalmente as dificuldades pelas quais passaram, de maneira a sobrevalorizar a própria experiência pessoal e, ao mesmo tempo, ensinar os mais jovens a valorizar o conforto que têm hoje, comparado ao passado precário vivido pelos narradores.

A terceira história é exatamente uma narrativa ficcional, herdada, como a própria senhora cita, de seu avô. É uma narrativa de caráter ao mesmo tempo místico e moralizador. Apesar de terminar com a sentença: “A minha história é história”, como quem diz: “Isso é apenas ficção”, a narrativa é construída para ensinar, alegoricamente, algo sobre vida real, uma lição de solidariedade: ajude sempre as pessoas que passarem pelo seu caminho, pois um dia elas poderão ser fundamentais para você conseguir algo.

Novamente, assim, percebemos como a moralidade presente, seja em um texto escrito, em um provérbio popular ou em uma narrativa é um dos aspectos fundamentais para que um texto (oral ou escrito) seja apropriado e/ou propagado por essas pessoas.

Essa predileção popular por narrativas de caráter moralizador já foi estudada, por exemplo, na cultura francesa, em uma análise que se fez dos

seus contos populares, a qual evidenciou uma forma específica de reconstituir a experiência e a tentativa de perpetuar uma visão de mundo.

Segundo Darnton (1996), contos como Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, na sua origem popular tinham marcas sexuais e de violência muito fortes, com a finalidade de educar e alertar as crianças desde cedo para a difícil vida que possivelmente teriam que enfrentar em uma sociedade camponesa marcada por muita pobreza, escassez e violência.

Os contos franceses demonstram que o mundo é duro e perigoso. (...) É verdade que alguns contêm uma mensagem positiva. Mostram que a generosidade, a honestidade e a coragem são recompensadas. Mas não inspiram muita confiança na eficácia de se amar os inimigos e oferecer a outra face. Em vez disso, demonstram que, por mais louvável que seja dividir o seu pão com mendigos, não se pode confiar em todos aqueles que se encontra pelo caminho. (p.78)

É justamente por essa amplitude e riqueza que tais narrativas orais oferecem, como fontes de estudo para diversas áreas do conhecimento, que chama-nos atenção a possibilidade de contribuição que elas podem oferecer também para os estudos linguísticos e literários, que vêm tradicionalmente ligando-se quase que exclusivamente ao livro como suporte necessário ao estudo de conteúdos.

Como monumentos históricos, essas narrativas orais, segundo a concepção de Le Goff (2003), representam as crenças, os valores e a cultura de um grupo social.

Deve a história escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história. (p.530)

A citação evidencia uma ampliação da noção de documento estritamente escrito, para o reconhecimento de que pode e deve fazer-se história com palavras, signos, paisagens, hábitos, ou seja, em síntese, com tudo o que, pertencendo ao homem, o exprime e demonstra, a sua presença, suas atividades, crenças, gostos e maneiras de ser.

As narrativas acima, por exemplo, seja em forma de relato pessoal, seja em forma de uma narrativa ficcional oral, representam valores e o modo de

vida do grupo ao qual seus narradores pertencem. O saudosismo em relação ao passado coexiste com o reconhecimento de que os tempos hoje são de maior fartura na mesa e de menos sacrifício no trabalho. Tempos de avanços nas leis trabalhistas, de avanços sociais, mas também de profundas alterações nas relações interpessoais e na maneira como se vive a infância, por exemplo.

Valores como solidariedade, representação positiva do trabalho e do esforço pessoal também podem ser observados na atmosfera simbólica dessas narrativas, que enobrecem e premiam aquele que é nobre de coração e que se esforça, como o personagem da história e também como os próprios entrevistados, que se auto representam positivamente como pessoas de vida sacrificada, de muito esforço e trabalho.

Com relação ao fato de as narrativas orais serem, ou não, uma forma de compartilhamento de saberes na sociedade rural atualmente, pudemos observar que, apesar de haver um interesse dos idosos em fazer dessa prática algo comum e dos jovens afirmarem já terem ouvido muitas histórias de seus pais e avós, parece não haver correspondência dos jovens, em geral, em relação ao interesse de buscar ouvir essas narrativas.

“Gosto de ouvir e contar histórias, mas hoje as pessoas contam menos caso, nem forró tem mais, só televisão”.

“Gosto de contar e ouvir histórias, mas os jovens não ligam muito para ouvir, estão interessados em outras coisas”.

Como podemos observar, a televisão e outras tecnologias são responsabilizadas por esses idosos como os as principais responsáveis pelo distanciamento das pessoas e a diminuição da comunicação efetiva.

Mesmo que ainda haja o hábito de narrar histórias, seja como forma de entreter, seja como forma de moralizar, essa prática social vem, visivelmente, perdendo espaço para outros difusores de saberes, materializados principalmente nas novas tecnologias da comunicação.

4.4. O papel da Biblioteca e da Escola como espaços sociais de práticas de leitura no meio rural.

Às vezes nunca foi à escola/ não chegou a aprender uma lição/mas com certeza aprendeu na lição da vida/os valores para ser um cidadão". (Amauri Adolfo).

Souza (2000) chama a nossa atenção para o fato de que a pedagogia contemporânea nasceu como crítica à memória, à memorização e ao culto das virtudes de boa memória. Nascida da escola republicana, sua principal crença seria integrar novas gerações à vida social, por exemplo, através do ensino de uma profissão ou servindo de base para o exercício profissional. Essa base seria dada pelos instrumentos fundamentais da cultura: ler, escrever, contar. Visava-se, dessa forma, à utopia do progresso, a um modelo normativo de sociedade futura.

Essa crença tornou a fórmula escolar detentora de uma função dúbia: profissionalizar, responder às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, abrir horizontes e desenvolver o indivíduo. Nas palavras de Souza (2000):

Assim, a cultura escolar conduziria a uma cultura racional e objetiva, cumulativa, transmitida sobre o ethos do progresso. Essa cultura era pensada como pertinente à modernidade porque guiada por um projeto de secularização, em que as explicações científicas tomavam o posto de fórmulas míticas ou religiosas. (...) Colocada como um espaço de transmissão de saberes universais, a ideia era transformar a escola em suporte de relacionamentos impessoais, graças aos quais, se pensava, os alunos se libertavam de pertinências sociais particulares e locais. (p. 29)

Essa universalização do saber, como visto na citação acima, trouxe como um de seus principais efeitos a impessoalização do conteúdo e, por conseguinte, a gradativa anulação dos conhecimentos locais em detrimento do saber científico/universal.

É nesse sentido que se questiona até que ponto a memória e os saberes locais, em foco neste estudo, têm espaço na sala de aula. Não se trata aqui de um antagonismo, que tenha a pretensão de colocar esses saberes em uma situação excludente. De outra forma, trata-se de um questionamento acerca da

possibilidade de conciliá-los na construção de uma educação plural e efetivamente democrática. É preciso que os currículos saibam abordar e dialogar com as diversidades culturais e, assim, sejam construções plurais de conhecimento.

Levando-se em consideração a função que o espaço escolar vem desempenhando em relação dos diversos tipos de saberes que circulam socialmente, dentro do nosso universo de pesquisa, foi perguntado aos entrevistados se eles acreditam que a escola reconhece os saberes que as pessoas do local têm. Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, muitas vezes precisei perguntar aos mais velhos sobre o seu tempo para depois escrever um texto e comparar o que mudou. Já fiz isso várias vezes e sempre ouvia que é muito importante valorizar a cultura das pessoas daqui. (14 anos)

Sim, porque por mais boba que pareça ser, na escola dizem que devemos levar a sério e, na minha opinião, levamos. (18 anos)

Sim, lembro uma vez que levaram uma senhora já de idade para contar histórias de como eram as coisas antigamente. Foi muito divertido, bem melhor do que aquelas matérias chatas. (16 anos)

Acho que não, quase nunca estudamos as coisas daqui, só matemática, português, essas matérias. Só em trabalho, mas muito de vez em quando. (15 anos)

Não, estudamos muito mais coisas de outros estados ou países, de tempos antigos, que para mim nem faz sentido estudar. Acho que seria legal saber mais das coisas daqui. (16 anos)

A escola é muito importante, ajuda a ter leitura, a não ser enganado. O que ensina lá ajuda a viver em qualquer lugar. (73 anos)

Não tive oportunidade de estudar, quero que todos os meus netos estudem. A escola daqui é boa, sim, tem muita gente que se formou e estudou aqui. (80 anos)

A escola é um lugar para aprender os ensinamentos para poder ser alguém na vida, então ela é um lugar para a gente saber das coisas, ser alguém na vida. (75 anos)

Meus netos estudam mais as coisas da história do Brasil e de outros países, estudam matemática, português, porque é muito importante. De vez em quando me perguntam sobre como era

antigamente, acho que para fazer trabalho que a professora pediu. (65 anos)

Eu gosto de contar casos, mas os jovens de hoje em dia não têm paciência para escutar. Não dão valor a conhecimento de gente velha; acho que na escola tinha que ensinar isso também, porque é sabedoria de vida. (85 anos)

Entre as respostas elencadas, algumas expressões, vistas em conjunto, podem nos auxiliar a compreender a representação social que esses indivíduos criam de si, enquanto moradores do campo. Ao fazer referência à cultura local, por exemplo, um jovem faz a ressalva “por mais boba que pareça ser”; dois senhores, por outro lado, afirmam que o que é ensinado na escola “ajuda a não ser enganado” a “ser alguém na vida”.

Ora, somadas ao conjunto de dados até agora apresentados, essas respostas são sintomáticas em relação à incorporação de uma espécie de preconceito e inferiorização da cultura rural pelo próprio homem do campo. Detentor de uma cultura que, segundo ele, parece “boba”, ou seja, pouco importante, acredita que o saber acadêmico ajuda a “ser alguém na vida”. Não se sentiria, então, esse sujeito um alguém, efetivamente um cidadão? Se deter esse saber escolar também é uma forma de “ não ser enganado”, podemos pensar que essas pessoas já se sentiram enganadas justamente por não possuírem esses conhecimentos.

Em linhas gerais, a exclusão social e o preconceito cultural em relação ao homem do campo parecem fortes de tal maneira que chegam a ser incorporados no próprio discurso desses indivíduos, os quais não se sentem, com suas práticas e cultura, efetivamente incluídos e valorizados na sociedade.

Além disso, pelo conjunto de respostas, é possível depreender que entre os mais jovens há uma compreensão majoritária de que há um trabalho da escola local no sentido de incitar seus alunos a investigarem mais sobre a história e os saberes do lugar onde vivem.

Isso é evidenciado em algumas respostas, em que há a citação de trabalhos com essa temática, exigidos pelos professores. Tal alusão também foi feita por uma senhora que afirmou ter sido procurada por jovens cujo interesse era lhe perguntar sobre fatos do passado local.

Ainda cumpre pontuar que, apesar desse tipo de trabalho existir, a avaliação dos entrevistados sobre a baixa frequência com que ocorre aponta para algo negativo. Indica-se que o tempo dedicado a disciplinas como português, matemática e história é muito maior do que o que se dedica aos saberes locais, prática vista como algo que prejudica o sentido do que se aprende na escola, visto que se torna, a princípio, muito distante da realidade dos alunos.

Em algumas das respostas é possível perceber, por exemplo, que o distanciamento das disciplinas escolares da realidade vivida pelos alunos é um dos fatores que tornam o cotidiano escolar desinteressante para muitos jovens.

Não, estudamos muito mais coisas de outros estados ou países, de tempos antigos, que para mim nem faz sentido estudar. Acho que seria legal saber mais das coisas daqui.

Quando o jovem afirma que o currículo escolar aborda conteúdos destituídos de sentido para a sua vivência, também aponta para a possibilidade positiva de conhecer mais fatos relativos à sua realidade, o que, por sua vez, confere sentido real ao que se estuda em sala de aula. A fonte para saber mais sobre assuntos locais pode estar no contato com as pessoas mais velhas do local, por meio do desenvolvimento de interações em que as narrativas orais fossem mais incentivadas.

Afinal, a história, ao longo de muitos séculos, só se preocupou com as grandes narrativas, com a macro-história, as histórias oficiais, mas a sociedade também é constituída de memórias individuais e micronarrativas, que, por sua vez, podem oferecer um vasto campo de conhecimento acerca de vários assuntos, como crenças, valores, artes, hábitos etc.

A valorização da história, da cultura e dos saberes locais seria, nesse sentido, uma forma não só de preservar as tradições locais, mas também de tornar as disciplinas menos hegemônicas, mais diversas e coerentes com a realidade em que essas pessoas vivem.

Apesar de percebermos que há a presença de trabalhos nesse sentido, é possível visualizar que costumam ser esporádicos e pouco sistematizados, fato que chama a atenção para se repensar esse aspecto não só na localidade a que esse estudo se dedica, mas nas escolas de uma maneira geral.

Ainda no campo de disseminação do saber, além do espaço da escola, procuramos analisar como se dá a dinâmica da biblioteca local. Criada em 2011, pela prefeitura de Ubá, a biblioteca conta com um acervo de três mil e duzentos livros, ficando aberta ao público durante todo o dia.

Os exemplares são, em sua maioria, títulos de literatura brasileira e estrangeira dos séculos XIX e XX e livros infantis, além de livros didáticos e enciclopédias para pesquisa.

Apenas no ano de 2014, foram retirados como empréstimos trezentos exemplares. Destes, em sua maior parte, são mais procurados os livros infanto-juvenis, sendo mais recorrente a procura de livros por parte de crianças na fase da alfabetização. Também foi relatado pela bibliotecária ser comum mães recorrerem ao acervo para pegarem livros para seus filhos nessa fase, para estimulá-los à leitura.

Desses empréstimos, vale a pena ressaltar que setenta por cento são feitos por um mesmo pequeno conjunto de cinco pessoas, que chegam a ler uma média de três a quatro livros por mês. São eles três mulheres e duas crianças, cujos nomes são registrados mensalmente, sobressaindo-se em relação aos demais, cujas demandas são esporádicas ou de caráter apenas escolar.

As crianças ainda estão na fase da alfabetização e, segundo a bibliotecária, têm preferência por livros que trazem, ao final, lições de moral. São em sua maior parte também livros cuja temática tem alguma relação com assuntos relacionados ao universo rural. Esses livros foram escolhidos pela prefeitura para integrarem o acervo da Biblioteca local justamente por se aproximarem da realidade dessas crianças, escolha essa que, segundo a bibliotecária, surtiu efeito positivo, visto que são emprestados com maior frequência que os demais.

Já as mulheres têm gosto bastante distinto entre si. Uma delas, pelo registro, sempre faz empréstimos de livros de suspense, sendo Ágata Christie a autora mais recorrente. As outras duas têm preferência, pelo que se observa na frequência de registros, por romances de caráter romântico e de aventura, respectivamente.

Pelo que se observa, enfim, das práticas de leitura que, no geral, são feitas entre os moradores desse distrito, percebe-se que a leitura de livros também tem seu espaço, apesar de reduzido.

Lê-se muito mais em outros suportes, como pudemos constatar no capítulo anterior, em que percebemos que a leitura é feita na medida em que se torna significativa para o sujeito que a pratica, muitas vezes em sentido pragmático e, quando reflexiva, de acordo com as crenças e os valores locais.

Em linhas gerais, o contato com a leitura, qualquer que seja o seu suporte, dá-se somente pelo efetivo interesse ou prazer que o texto pode suscitar. Assim, com o mesmo interesse pessoal que se recorre à Bíblia como fonte de reflexão ou à folhinha de Mariana para consultas sobre épocas de plantio, as três mulheres a que nos referimos procuram na literatura, gratuitamente, sem nenhum tipo de sentimento de obrigação social, apenas como uma fonte de distração ou mesmo reflexão.

Esse prazer advindo da liberdade e da gratuidade das práticas sociais, inclusive da leitura, é representado com maestria por Fernando Pessoa, no poema intitulado *Liberdade*:

*Ai que prazer/ não cumprir um dever./ Ter um livro para ler/ e não o fazer!/
Ler é maçada, /estudar é nada./ O sol doira sem literatura./ O rio corre bem ou mal, / sem edição original./ E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal/ como tem tempo, não tem pressa.../Livros são papéis pintados com tinta./Estudar é uma coisa em que está indistinta/A distinção entre nada e coisa nenhuma./ Quanto melhor é quando há bruma./Esperar por D. Sebastião,/Quer venha ou não!/Grande é a poesia, a bondade e as danças.../Mas o melhor do mundo são as crianças, /Flores, música, o luar, e o sol que peca/ só quando, em vez de criar, seca./ E mais do que isto/ É Jesus Cristo,/ Que não sabia nada de finanças,/Nem consta que tivesse biblioteca...
”(PESSOA, Fernando. 1999, p.32).*

Os versos acima representam uma perspectiva que ilustra bem a representatividade que as práticas sociais de leitura aparentam ter no universo rural: apenas uma das formas de busca por saberes, por compreensão de si e do mundo. O contato com a natureza, a observação dos seus mecanismos de funcionamento ou simplesmente de sua beleza e as crenças tradicionais

ocupam espaço igual ou até mesmo superior quando se fala em fontes de obtenção de sabedoria.

Apesar disso, a leitura como uma obrigação social também pode ser observada como prática na localidade, apesar de ser menos frequente. Há, por exemplo, um número de adolescentes que fizeram empréstimos na biblioteca em decorrência de trabalhos escolares ou processos seletivos, número esse muito reduzido, totalizando 20% dos empréstimos. Isso se explica pelo fato de a escola local oferecer somente o Ensino Fundamental, etapa da vida escolar em que a literatura ainda não se sistematizou enquanto disciplina escolar. Logo, poucos estudantes procuram a biblioteca por uma leitura exigida pela escola.

Além do empréstimo de livros, a Biblioteca promove encontros entre pessoas da terceira idade, em que se dedica uma hora da semana à contação de casos, compartilhamento de receitas, simpatias, cantigas e tradições de outrora, de modo a promover a interação social entre os idosos e um lazer construtivo.

O projeto tem uma proposta muito positiva para os objetivos a que se propõe: lazer e interação; entretanto, acreditamos que, pela riqueza de saberes que são veiculados nesses momentos, seria muito produtivo que essas reuniões pudessem gerar encontros entre gerações, de modo que a memória local fosse preservada e valorizada também entre os mais jovens. Um projeto que promovesse a interação, por exemplo, entre esses senhores e senhoras e a escola do distrito seria uma fonte riquíssima de geração de saberes e preservação da memória local.

4.4 A recepção do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis: uma estética própria?

Durante o dia em minhas mãos/ o cabo da enxada pra capinar/em meio a cobras, formigas, marimbondos/Quando chega a noite/ nas mãos calejadas o cabo da enxada/dá lugar à caneta/Então viajo, me transformo/ pego carona no rabo de um cometa/ então falo sobre alguma situação/ às vezes falo de amor/ da vida do trabalhador. (Amauri Adolfo, pág.36)

Como já exposto ao longo deste estudo, nosso objetivo ao analisar as práticas de leitura no universo rural tem como finalidade o reconhecimento

destas como legítimas, o que não significa uma desvalorização das leituras acadêmicas, mas sim uma busca por diálogos e maior interação entre o conhecimento popular e o acadêmico.

Nesse sentido, após identificar as práticas de leitura mais recorrentes no universo rural e a representatividade cultural de tais leituras, propusemos aos entrevistados que lessem o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis e que, logo em seguida, nos dissessem sobre suas impressões, se haviam gostado do texto e por quê. Em nenhum momento houve a ênfase ao nome do autor, sua representatividade ou qualquer outra informação de pudesse incliná-los a uma leitura predeterminada.

O conto *Um apólogo* caracteriza-se por, aparentemente, ser uma história ingênua, de fundo moralizador. Tendo como personagens principais uma agulha e um novelo de linha, a narrativa aborda temáticas como a vaidade, o egoísmo e a astúcia nas relações sociais, que nem sempre são justas.

A escolha desse conto se deve a dois motivos específicos. Primeiramente, porque pertence a um dos autores mais consagrados da literatura acadêmica, o que gerou um encontro simbólico entre os representantes das realidades que neste estudo se evidenciam: a acadêmica, materializada em um texto da literatura brasileira, e a popular, mediante uma leitura desvinculada da tradição literária e de uma série de pressupostos teóricos.

Um apólogo também foi escolhido por suas características composicionais. É um texto breve, cujo enredo, em uma primeira leitura, não é de difícil compreensão, recorrendo ao recurso bastante popular de usar personagens inanimados para construir uma narrativa cujas ações desemboquem em uma reflexão moral.

Ora, como vimos ao longo deste estudo, os textos que mais agradam, em geral, às pessoas que vivem na zona rural são textos de caráter moralizador, como a Bíblia ou outras narrativas compartilhadas socialmente, cujo objetivo é ensinar algo relativo aos valores que sobressaem na coletividade.

O centro desta análise não está, portanto, no confronto entre a leitura do conto consagrada pela crítica e a leitura feita pelos entrevistados, de modo a, hipoteticamente, checar sua compreensão 'correta' ou não do texto.

Nosso objetivo é perceber o processo de recepção em si, a maneira como os entrevistados se apropriam do texto machadiano e o significam a partir de sua própria realidade e de cada trajetória individual.

A ênfase na recepção do texto e, por conseguinte, no leitor é uma vertente dos estudos literários que tem se sobressaído desde a década de 1960, a partir dos postulados de Hans Robert Jauss.

Jauss posicionou a Estética da Recepção no conjunto dos eventos políticos e intelectuais da década de 1960. A universidade foi uma das instituições mais atingidas, tendo seus cursos profundamente questionados, do que procederam novos currículos e novas propostas para a educação superior.

Em 1967, no texto *Provocação*, Jauss propõe uma recusa vigorosa dos métodos de ensino da história da literatura, considerados tradicionais e desinteressantes. Segundo o estudioso, a história da literatura estaria presa a padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX. Era preciso promover uma nova teoria da literatura, fundada no reconhecimento de sua historicidade. Era inaceitável que o texto fosse compreendido como uma realidade absolutamente autônoma. Era preciso mudar o foco: do texto enquanto estrutura imutável para a valorização do leitor e do processo de recepção textual.

A partir do reconhecimento e incorporação da dimensão de recepção e efeito da literatura, tanto o caráter estético quanto o papel social da arte se concretizariam na relação da obra com o leitor. Dessa forma, a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando esta se mostra apta à leitura.

Nesse sentido, cada leitor reage individualmente ao um texto, mas, como a recepção é um fato social, para Jauss, existiria uma medida comum entre essas reações particulares, uma espécie de horizonte de expectativas mais ou menos comum a um grupo social, o que caracteriza, ao mesmo tempo, suas interpretações sobre o texto e, mediante isso, suas características culturais.

Portanto, uma obra alcança proeminência na medida em que interage com o receptor, sendo o conceito de horizonte de expectativas apresentado por Jauss como a medida de aceitação. O conceito é constituído pelo sistema de referências que é produto do conhecimento precedente que o leitor tem do

gênero, da forma, da temática de obras conhecidas, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas. Segundo Jauss:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (1994, p. 28)

É através dessa concepção da Estética da Recepção, segundo a qual a leitura que se faz de um texto é algo subjetivo, pois se relaciona a sujeitos históricos e sociais distintos, revelando gostos e crenças que variam de acordo com camadas distintas de leitores, que apresentamos aos nossos entrevistados o texto de um dos maiores autores da literatura brasileira e universal: Machado de Assis.

Antes de analisarmos as respostas apresentadas, é fundamental registrar um receio comum a todos os entrevistados, jovens e idosos: o medo de errar. Quando lhes perguntava se tinham gostado ou não da história, diziam não saber se a resposta deles estaria correta e, assim, manifestavam-se com muito temor de serem corrigidos, mesmo tendo sido avisados de que, para aquela pergunta, não existia certo ou errado, que era uma questão de gostar ou não, e apenas isso.

Essa reação dos entrevistados relaciona-se à cultura do saber acadêmico sistematizado, às metodologias escolares que se pautam na classificação das leituras individuais como certas ou erradas. Uma vez que o saber é classificado socialmente como singular e homogêneo, a pluralidade de saberes e de leituras é relegada a um segundo plano, de tal maneira que se entende ser o sentido correto das palavras escritas algo acessível apenas a pessoas “estudadas”.

Tendo esse raciocínio em mente, é compreensível que, depois de darem as respostas e ouvirem que era aquilo mesmo que “tinham que dizer”, os

entrevistados manifestavam-se aliviados e felizes, orgulhosos por terem “acertado” a pergunta. O orgulho era tamanho que um senhor afirmou:

“Está vendo? Não estou tão ruim assim... quer dizer que alguma coisa estou sabendo...”

Mesmo com a explicação que se tratava de uma questão de gosto, após a leitura, sentiam que o que falavam estava sendo posto à prova, como em uma questão de interpretação em avaliação escolar. Afinal, o texto que lhes era apresentado não partira da realidade deles, como uma prática cotidiana, mas das mãos de uma estudante de mestrado, vinda de uma universidade e, teoricamente, conhecedora dos “reais” sentidos que aquele texto traria.

A alegria do ‘certo’, por sua vez, está para uma compreensão de que ‘saber’ é entender da maneira como deve ser entendido, entendimento esse que só seria aceito caso coincidissem com o que uma elite cultural concebe como ‘correto’.

Não houve ali fruição estética, não houve envolvimento pessoal com a história narrada; houve o confronto entre um “homem sem estudos” e uma estudante que, na visão de muitos deles, estava até que ponto eram capazes de entender o significado que o texto “desde sempre” teria carregado consigo e que seria de compreensão apenas para pessoas “de leitura”; daí a ingênua alegria mediante o ‘acerto’.

Posto isso, seguem abaixo as impressões sobre o texto enumeradas pelos entrevistados:

Gostei da história, porque mostra que a agulha e a linha têm a mesma importância... Uma precisa da outra para costurar... Ninguém faz nada sozinho. (senhor de 73 anos)

Gosto da história, porque mostra que todos somos importantes, que todo mundo tem uma função. É igual no tricô, a linha e a agulha também têm a mesma importância. (senhora de 86 anos)

Achei a história boa. Mas a linha está mais certa que a agulha, pois a agulha sozinha não costura. É igual a enxada com a caneta, se não fosse a enxada, a caneta não tinha instrução. (senhor de 75 anos)

Eu acho que a agulha e a linha são iguais, as duas têm a mesma utilidade. É igual a professora, sabe e estudou, mas, se não tiver os alunos, como faz? (senhora de 83 anos)

Gostei por causa da lição de moral que a história nos traz, o modo que a história se encaixa na vida real. (Jovem de 18 anos)

Gostei da história porque mostra a importância de cada coisa, que cada um tem uma função na vida, que ninguém é mais importante que ninguém. (Jovem de 14 anos)

Gostei da história, porque atualmente muitas pessoas tem pegado carona nas oportunidades dos outros. Muitas vezes algumas pessoas ficam só com o trabalho e o mérito fica com quem não fez nada. (Jovem de 18 anos)

Muitas vezes não recebemos o reconhecimento das coisas que fazemos, mesmo desempenhando um papel importante como o da agulha, no caso onde sem ela a linha não teria tal utilidade. (Jovem de 17 anos)

Essas são apenas algumas das respostas, mais representativas do conjunto geral, que, como se pode observar, representam um horizonte comum de expectativas. Pela formação social e pelo tipo recorrente dos textos mais lidos no cotidiano dos entrevistados, a expectativa de leitura criada é também de caráter moralizante. No geral, a moralidade entendida por eles, tendo por base o enredo da história, é a da união e da solidariedade, da valorização equânime de todos os elementos de um grupo.

Quanto à questão do gosto, todos os entrevistados afirmaram terem gostado da história e, no geral, a justificativa era o caráter moral da história, como se pode observar, por exemplo, na resposta abaixo:

Gosto da história, porque mostra que todos somos importantes, que todo mundo tem uma função. É igual no tricô, a linha e a agulha também têm a mesma importância.

Observamos, pois, que nesse grupo, a valorização de um texto se dá preponderantemente pela moralidade expressa; gosta-se do texto pelo que ele ensina, pela reflexão que enseja e não necessariamente pela estética. Nesse sentido, pela lógica argumentativa das respostas, caso a moralidade expressa contrariasse os preceitos da coletividade, a princípio, o texto não teria uma

recepção tão positiva, pois seu horizonte de expectativas seria confrontado diretamente.

Outro aspecto relevante a se observar são as analogias estabelecidas pelos entrevistados, de maneira a evidenciar uma efetiva compreensão do texto. A relação simétrica de importância dos elementos de um grupo é comparada à relação entre linha e agulha no tricô, professor e alunos e enxada e caneta.

A três analogias parecem guardar em comum o fato de cada elemento simbolizar o membro de um conjunto, com funções diferentes, mas que juntos cumprem uma mesma finalidade. Professor e alunos, por exemplo, no espaço da sala de aula, têm como objetivo comum a aprendizagem, mas, para que isso ocorra, cada um desempenha um papel diferente, tal qual linha e agulha de tricô, elementos também citados.

A analogia que mais chama atenção, entretanto, é a da enxada e da caneta, que, para o senhor entrevistado, representa a mesma moralidade das outras analogias. Como todos os elementos são analisados em sua simbologia social, é possível pensar que a enxada representa o trabalho braçal e a caneta, o trabalho intelectual; em um conjunto social, ambos os tipos de trabalhos seriam essenciais, tanto o do intelectual quanto o do trabalhador rural, por exemplo. Além disso, seria ainda possível pensar no trabalho braçal como base para o intelectual, como se pode perceber no trecho da resposta: *“É igual a enxada com a caneta, se não fosse a enxada, a caneta não tinha instrução”*.

Como vimos ao longo desta pesquisa, os estudos representaram e representam ainda hoje uma forma de ascensão social para muitas pessoas, que veem na formação superior uma herança que podem deixar aos seus filhos, para que tenham uma vida mais confortável. Na zona rural, é muito comum vermos pais que tiveram pouca ou nenhuma escolarização se esforçando, trabalhando braçalmente para que seus filhos possam estudar.

Essa situação é uma das que podem representar materialmente o sentido da analogia estabelecida pelo senhor, para quem *“se não fosse a enxada, a caneta não tinha instrução”*.

Levando em consideração o envolvimento dos entrevistados com o texto machadiano, é possível afirmar que eles se apropriaram de tal texto e o leram

de acordo com a realidade em que vivem ou, de acordo com a Estética da Recepção, de acordo com o seu horizonte de expectativas.

Assim sendo, a leitura que fazem de Machado de Assis é uma leitura predisposta pela cultura e pelos valores locais, acrescentando ao texto sentidos que trazem consigo toda uma trajetória de vida, de valores sociais e de memórias.

Como reagir diante dessa leitura, sabendo que ela não condiz exatamente com a que é consagrada pela Academia?

Inicialmente, é preciso reconhecer que as leituras de uma obra são múltiplas, a depender da trajetória pessoal e do grupo social a que pertence o leitor. Sobre esse fato, Márcia Abreu (2004), em *Cultura letrada*, chama a nossa atenção para um episódio bastante ilustrativo, em que a antropóloga Laura Bohannan, em um de seus contatos com os Tiv, povo da África ocidental, decide, certa noite, contar-lhes o enredo de *Hamlet*, de William Shakespeare.

Segundo o relato da antropóloga, a narrativa foi interrompida por diversas vezes, visto que a interpretação dos fatos da história era recorrentemente diferente da que se faz nos países ocidentais.

Um caso representativo é o da caracterização de Cláudio, irmão de Hamlet, como vilão segundo a leitura ocidental, por ter se casado com Gertrudes, a viúva do irmão, apenas um mês após a morte do irmão. Para os membros da tribo Tiv, de forma diversa, a atitude de Cláudio foi louvável, pois, na cultura deles, é dever do irmão mais novo se casar com a viúva do mais velho, tornando-se também pai de seus filhos.

É por essa e outras características culturais que a recepção de *Hamlet* pelos Tiv foi bastante distinta da que a Academia legitimou historicamente. Diante disso, Abreu (2004) pondera que:

A ideia do ancião de que eles poderiam esclarecer a antropóloga sobre o 'verdadeiro significado' das histórias europeias, pois eles são 'gente que sabe das coisas' e que 'detém a verdadeira sabedoria', parece muito exótica. Como poderiam eles saber que sentido têm as nossas histórias? Quantas vezes não afirmam que valores estéticos diferentes não são apenas diferentes, são errados? A apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos.

Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais. (p.80)

O exemplo de Abreu (2004) estabelece relações entre culturas com diferenças e distâncias muito amplas, mas é, guardadas as proporções, ilustrativo do quanto, mesmo dentro de um mesmo país, uma mesma obra pode suscitar leituras variadas.

No caso analisado neste capítulo, o conto machadiano provocou reflexões e apreciações baseadas na realidade social do grupo, sendo até mesmo as analogias interpretativas fundamentadas em um aspecto comum à realidade desses indivíduos: o trabalho braçal, pouco valorizado, mas que sustenta filhos para estudarem e terem um trabalho mais valorizado ou até mesmo a ideia de que esse trabalho braçal é de importância basilar para o desenvolvimento do país.

Essas leituras ratificam tanto o conceito de Abreu (2004) quanto os postulados da Estética da Recepção, segundo os quais é preciso democratizar o processo de leitura não apenas através da ampliação numérica dos livros nas escolas e bibliotecas, mas também inserir e ampliar os horizontes interpretativos, de modo tanto a enriquecer o potencial que cada obra tem quanto estimular efetivamente a leitura de todos os indivíduos, independente da realidade em que vivem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SABERES PARTILHADOS ENTRE A ENXADA E A CANETA.

A metáfora sobre a enxada e a caneta, que inspira o título desta pesquisa, originou-se da resposta de um dos indivíduos entrevistados ao longo da coleta de dados, quando questionado sobre se havia gostado do conto machadiano *Um apólogo*. Ao término da leitura, segundo o senhor, a situação vivida pela *linha* e pela *agulha* na narrativa poderia ser comparada à relação existente entre a enxada e a caneta.

Apesar de *a linha* e *a agulha*, na narrativa de Machado de Assis, disputarem quem seria o personagem de maior status social na narrativa, é válido dizer que elas têm a mesma importância na prática de costurar e de servir ao propósito final de uma festa. De forma análoga, *a enxada* e *a caneta*, instrumentos simbólicos que permeiam espaços diferentes da sociedade e carregam em suas interpretações, formas de hierarquizações sociais, deveriam assumir a mesma importância na sociedade.

A comparação estabelecida pelo entrevistado ilustra muito bem a temática central desta pesquisa e as reflexões nela desenvolvidas e, mais uma vez, a linguagem simples e imagética construída pelo homem do campo nos explica e ensina a entender a realidade.

Como podemos perceber no percurso deste estudo, a enxada, vista aqui como representação do homem do campo e seus saberes, e a caneta, símbolo do intelectual e de seus conhecimentos teóricos, situam-se muitas vezes próximas e complementares no âmbito de importância social, porém ao mesmo tempo, mostram-se distantes em termos da sistematização hierarquizada em que a nossa sociedade foi e ainda é construída.

Em virtude disso, nossa análise buscou apontar pontos possíveis de diálogo entre essas duas realidades, com destaque para a premissa de que é necessário valorizar também os saberes e as práticas sociais do campo, incluindo os hábitos de leitura, pois, assim, caminharemos para uma efetiva democratização do processo de aquisição e reflexão do conhecimento, advindos de diversos e diferentes grupos sociais que caracterizam a pluralidade da cultura brasileira. No que concerne à relação entre a prática da

leitura e a escola, o propósito principal é reconhecer e registrar múltiplas formas de leituras e saberes.

Entretanto, apesar de apontarmos para a necessidade de maior interação entre esses universos, percebemos que o distanciamento cultural existente “*entre a enxada e a caneta*” tende a se transformar em um meio de exclusão social na medida em que apenas os saberes transmitidos pela escola e pelas universidades têm sido considerados legítimos, em detrimento dos saberes locais, ainda presentes, por exemplo, nas práticas dos idosos da localidade analisada.

Esse distanciamento dos universos rural e escolar ajuda a explicar, como observamos ao longo desta pesquisa, a reação do homem do campo diante de um texto literário, a qual se alterna entre desinteresse ou reverência. Em ambos os casos, esta atitude sinaliza a separação entre as práticas de leitura que realmente fazem parte do cotidiano desses indivíduos e aquelas legitimadas pelas instâncias acadêmicas.

A universidade e as escolas, por sua vez, têm promovido poucas ações no sentido de um movimento de aproximação e diálogo com a cultura e as práticas sociais de leituras do homem do campo. Isto se comprova no caso da comunidade observada, pois não há nenhum projeto sistematizado da escola ou da biblioteca local com vistas a promover uma maior interação entre a cultura local e o cotidiano escolar. O intercâmbio desses saberes, entretanto, é fundamental tanto para a democratização e enriquecimento curricular quanto para o fortalecimento da identidade cultural do morador dos espaços rurais.

Esse fortalecimento da identidade cultural e dos saberes locais é fundamental também para que a autorrepresentação que o homem do campo faz acerca das suas próprias leituras e cultura seja mais positiva. Como vimos na análise de dados, essa autorrepresentação é reprodutora de um discurso oficial segundo o qual os saberes e as práticas de leitura locais, não ligadas ao acadêmico, são inferiores, “*bobos*”, “*supérfluos*”. Seguindo esta lógica, foi possível perceber a reprodução de um discurso oficial que hierarquiza e classifica determinadas leituras e saberes como melhores que os demais, mesmo que esta categorização seja concebida de forma inconsciente pelas próprias pessoas.

A incorporação desse discurso gera preconceitos por parte dos próprios indivíduos em relação às suas práticas culturais. Entretanto, ter suas práticas sociais reconhecidas e valorizadas é fundamental para ver-se como cidadão. A valorização do homem do campo seria uma forma de fortalecimento de sua identidade e, por conseguinte, um caminho para pensar em políticas públicas de fortalecimento da formação de leitores, tanto de textos quanto de mundo.

Nesse sentido, a consciência da necessidade do incentivo ao hábito da leitura deve considerar uma concepção menos limitada e elitizada de textos e autores, para surtir bons efeitos em relação à formação de cidadãos críticos, leitores do mundo e de uma sociedade leitora. Se não houver uma abertura para a inserção e valorização de tipos e suportes diferentes de textos que são construídos e consumidos em culturas ecléticas e diversas, com suas identidades particulares, haverá a permanência apenas da cultura hegemônica.

Sob essa ótica, ao longo desta pesquisa, identificamos quais são os tipos de textos e suportes que são mais comuns no cotidiano rural da comunidade analisada e as relações que os indivíduos estabelecem com a leitura. A partir dessa especificação das práticas de leitura mais comuns na localidade, se torna possível perceber possibilidades de diálogo entre os hábitos locais e os conteúdos escolares.

Em relação aos suportes de leitura mais comuns, entre os jovens, os sites de internet e revistas, com ênfase a conteúdos de entretenimento, foram os mais citados. Já entre os idosos, a Bíblia é o suporte mais lido ou, pelo menos, tido como referência para a leitura de outros suportes, como livros de orações.

Também foram citados, entre os idosos, bulas de remédio, textos com mensagens moralizantes, a Folhinha de Mariana e cadernos de receitas.

Desses dados, pôde-se compreender que a leitura, além de ser algo valorizado simbolicamente pelos entrevistados, é uma prática social na localidade em estudo. Entretanto, os suportes em que acontece não correspondem aos suportes a que a escola normalmente associa o ato de ler, tais como obras literárias e jornais.

Esse distanciamento entre as práticas de leitura reconhecidas e legitimadas pela escola e as práticas diárias de leitura dos indivíduos ajuda a compreender o motivo pelo qual os entrevistados, ao serem questionados sobre como

buscam lazer e sabedoria, não citarem a leitura como uma alternativa. Possivelmente, porque associam a prática da leitura ao modo de se relacionar com ela que é modelado pela escola.

Em contraposição, quando perguntamos se tinham o hábito de ler “alguma coisa” enumeraram todos os suportes supracitados. Ou seja, a leitura, enquanto substantivo nomeador de uma prática social é para eles diferente da prática efetiva de ler. Enquanto substantivo, pertence à esfera dos detentores do saber, dos que têm o poder de nomear as coisas; enquanto verbo, liga-se diretamente às suas práticas diárias, sendo, portanto, de seu domínio. Em outras palavras, eles não se consideram pessoas com “leitura”, mas leem cotidianamente em suportes diversos.

Essa nuance tem caráter linguístico e ideológico evidentes. Como vimos, o uso da palavra com função nomeadora pertence ao senhor; aos súditos, caberia a reprodução desse discurso. Rodrigues (2006) define essa relação da seguinte maneira:

A palavra é um ato de poder, o que equivale afirmar que ela não é apenas um entre os seus outros símbolos, mas o seu exercício. O direito de falar e ser ouvido são direitos do senhor. Os súditos calam ou repetem a palavra que ouvem, fazendo seu o mundo do outro. (p. 9)

Quando, nesse sentido, uma elite nomeia o que é *a leitura*, essa nomeação carrega consigo toda uma referência simbólica a respeito dessa prática. A leitura, portanto, assim dita, estaria associada ao que uma tradição cultural associa a ela.

Quando se trata da atividade verbal, da prática individual, entretanto, o indivíduo exerce sua liberdade, enquanto aquele que não recebe passivamente, no seu cotidiano, a cultura que lhe é imposta. Sobre o processo de recepção na prática cotidiana, Certeau (1999) chama-nos a atenção para a necessidade de “voltar-se para a proliferação disseminada de criações anônimas e perecíveis que irrompem com vivacidade e não se capitalizam”. (p.13)

Em síntese, em termos discursivos, o homem do campo, no geral, se autorrepresenta negativamente em relação à leitura, por não corresponder à

expectativa gerada pela simbologia escolar associada a essa palavra. Todavia, isso não impede que, em suas práticas cotidianas, ele exercite a prática de ler, ao seu modo e ao seu gosto, como vimos nos suportes enumerados ao longo desta pesquisa.

Essa nuance entre prática popular e designação científica foi representada com muita sensibilidade por Manoel de Barros (2009):

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

No estudo em questão, o nome “leitura” também “empobrece” tanto a imagem quanto a prática cotidiana de ler. Uns leem textos bíblicos, outros revistas de variedades, outros livros de orações. Mas, quando alguém lhes pergunta sobre “a leitura”, o nome parece pesar aos ouvidos e os lábios confessam envergonhados que não a dominam: apenas leem.

Dessa forma, percebemos que o espaço da cultura letrada, a que é associada pelos entrevistados à “leitura”, no contexto rural restringe-se quase majoritariamente ao espaço escolar: a cultura letrada se fecha no ambiente escolar e a cultura local se restringe ao espaço doméstico.

Para além do campo da escrita, constatou-se que, ao contrário do que imaginávamos inicialmente, a oralidade não é mais, no contexto rural analisado, uma prática comum de compartilhamento de saberes, principalmente por um aparente distanciamento entre os jovens e os idosos. A atenção de crianças e adolescentes ora concentra-se no que a internet e a televisão lhes oferecem, ora está direcionada aos conteúdos curriculares.

Logo, ao contrário do que supúnhamos, os idosos, não exercem mais, mesmo no contexto rural, a função dos detentores de uma memória e conhecimentos a serem perpetuados. Esse fato é um contraponto também uma ponderação de Halbwachs (2006), para quem o contato da criança com os seus avós, principalmente em sociedades rurais, é um dos meios mais comuns e profícuos de propagação do legado de costumes e tradições do grupo ao qual pertencem.

Segundo a análise de dados, essa realidade incomoda os idosos, tanto que, por vezes, relatam a falta de interesse dos jovens em ouvir suas histórias.

Nesta direção, a difusão e preservação da memória através de narrativas orais é, pelos resultados obtidos, uma prática muito rara atualmente no contexto rural, já que os jovens não têm o incentivo na escola e, em suas casas, procuram meios de informação que, no geral, estão mais ligados à cultura global.

Uma forma de resgatar o contato e promover interação entre essas gerações poderia ser feita no âmbito escolar, mas os dados mostraram que a sistematização e as práticas escolares não estabelecem diálogo entre as gerações. Isto pode explicar o descontentamento dos jovens quando afirmam achar a escola desinteressante justamente por não valorizar a cultura do espaço em que vivem e ligar-se mais a conhecimentos distantes da realidade deles.

Em linhas gerais, portanto, é possível concluir que as práticas de leitura e partilha de saberes no campo não estabelecem majoritariamente relação com conteúdos escolares, visto que se percebe um grande hiato entre a realidade local e o currículo escolar.

Por outro lado, as tradições locais também têm perdido espaço progressivamente para as novas tecnologias, as quais vêm se tornando referência para a busca de informação, conhecimento, sabedoria e lazer entre os jovens.

Essas duas realidades apontam para duas reflexões necessárias. Em primeiro lugar, que é preciso pensar em uma revisão curricular que vise abarcar conteúdos mais ligados à realidade dos alunos, em especial quando se pensa em leitura e seus suportes, para que a escola se efetive como um

espaço de inclusão e democracia. Em segundo lugar, que é necessário valorizar e preservar as práticas e os saberes autóctones, de maneira que esses conhecimentos sejam tratados de acordo com a importância que têm: monumentos históricos e fonte de contato e aprendizagem entre gerações.

A partir das conclusões apresentadas e retomando a metáfora da *enxada* e da *caneta*, podemos afirmar que esta pesquisa evidencia o entre lugar como uma meta a ser alcançada, principalmente quando se relacionam as construções do saber com o sistema democrático. Como expusemos ao longo deste estudo, a democracia, por um lado, pressupõe o acesso irrestrito e gradativo à educação; mas, por outro lado, a inserção do indivíduo na escola não garante que a sua cultura faça parte do currículo e do sistema formalizado de aquisição de conhecimento.

Enquanto estivermos de um lado ou de outro, sem encontrarmos o “entre lugar”, a ideia de educação democrática se evidenciará paradoxal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ACERVO. **Revista do Arquivo Nacional**. Ministério da Justiça. Arquivo Nacional. Rio de Janeiro, v. 8, número 1/2, Dezembro, 1995.
- ADFOLFO, Amauri. **Redemoinho**. Apoio: Instituto Marista de Solidariedade – IMS. Espera Feliz, 2005.
- BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. 6ªed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
- BONVINI, Emílio. Textos orais e textura oral. In: **A tradição oral**, QUEIRÓS, Sônia. (org.) Belo Horizonte. FALE-UFMG, 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**, lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. – São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura, in: **Vários escritos**, São Paulo, Editora Duas Cidades, 1989.
- _____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização.** 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Tradução: Maria de Lourdes Meirelles Matencio. – Campinas, SP: Mercado Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais,** Cortez Editora, 11ª edição, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola;** tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DARNTON, Robert. **Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso.** In: O grande massacre dos gatos. 2ed. RJ: Graal, 1996.

DERIVE, Jean. **Oralidade, literarização, e oralização da literatura.** Belo Horizonte, FALE-UFMG, 2010.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/DLPO/leitura>
ESPECIAL BIBLIOTECA DO PROFESSOR. **Bourdieu pensa a educação.** Editora Segmento, São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo, Cortez, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo, Centauro: 2006.

HORELLOU-LAFARGE e SEGRÉ, **Sociologia da leitura,** tradução Mauro Gama – Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2010.

HUYSSSEN, Andreas, **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia/ Andreas Huyssen – Rio de Janeiro: Aeroplano,2000.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

LE GOFF, Jacques, **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Disponível em <http://bbs.metalink.com.br>. Acesso em: 17/12/2014.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo. Livraria Pioneira Editora. 1975.

MARX, Karl. Trabalho Estranhado e Propriedade Privada, in: **Manuscritos Econômico-filosóficos**, (1844). São Paulo, Boitempo Editorial, 2004. (tradução de Jesus Ranieri).

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 5ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MORRISH, Ivor. **Sociologia da educação**: uma introdução; tradução de Álvaro Cabral, revisão técnica de Jether Pereira Ramalho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, INL, 1975.

OLINGER, Glauco. **Êxodo rural: campo ou cidade?** – Florianópolis, ACARESC, 1991.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra; tradução Enid Abreu Dobránszky.- Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PESSOA, Fernando. **Obras poéticas**. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, décima sétima reimpressão da 3ª ed., 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana**: ensaios. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. . 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense. Coleção primeiros passos, 2006.

SILVA, V. M. T., **Lendo sobre a velhice**: resenha. Disponível em: www.proec.ufg.br/revista_ufg/idoso/velhice.html - 27k - Acesso em: 27 de novembro. 2013.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2000.

THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. (coords.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Gêneros orais** – conceituação e caracterização. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VERMEER, Johnnes. A **Leiteira**. Disponível em <http://.universia.com.br/destaque/conheca-leiteira-johannesvermeer.html>.

Acesso em: 07/03/2015

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

ZOARA Failla. (organizadora). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. Imprensa Oficial. 2012.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E AS PARTILHAS DE SABERES NA SOCIEDADE RURAL CONTEMPORANEA.

Rosana Aparecida de Paula
Orientadora: Elisa Cristina Lopes.

1. Idade: _____
2. Sexo: () Masculino. () Feminino.
3. Grau de escolaridade: _____
4. Profissão: _____
5. Há quanto tempo mora em Ubari? _____
6. Você já morou em outro lugar? () Sim. () Não.
7. Se sim, onde? _____ Por quanto tempo? _____

Por que voltou para Ubari?

8. Você gosta de morar neste local? Por quê?
9. Você gostaria de morar em uma cidade? Por quê?
10. Qual é a sua principal forma de lazer?
11. Onde e como você procura se informar?
12. Marque, abaixo, a(s) alternativa(s) que representa (m) o(s) assunto(s) que mais desperta(m) o seu interesse?
 - a) () política.
 - b) () religião.
 - c) () fatos e novidades do Brasil e do mundo, de uma forma geral.
 - d) () fatos do local onde mora.
 - e) () tecnologia.
 - f) () conteúdos escolares.
 - g) () desenvolvimento profissional.
 - h) () família.
 - i) () atividades do lar.
 - j) () Outros. Quais?
13. Você tem o hábito de ler algo? O quê? Com que frequência?
14. Para você, qual é a importância da leitura na sociedade em que vivemos?

15. Assinale, entre os itens abaixo, aquele(s) que, para você, representa(m) maneiras de obter conhecimento.

- a. conversar com amigos/colegas ou vizinhos.
- b. ouvir os pais e/ou avós.
- c. ler livros.
- d. ler a Bíblia.

Justifique a(s) alternativa(s) que você assinalou acima.

16. Para você, o que é SABEDORIA? Como as pessoas a adquirem?

17. Assinale, entre os itens abaixo, aquele(s) que representa(m), para você, fonte de sabedoria para as pessoas.

- a. pessoas mais velhas.
- b. livros.
- c. conversas.
- d. experiência de vida.
- e. escola.
- f. televisão.
- g. internet.
- h. outro. Qual?

18. Você tem ou já teve o hábito de contar ou ouvir histórias? Explique.

19. Você acha que a Escola valoriza/ reconhece os saberes que as pessoas do local onde você mora têm? Por quê?

20. Você acha que os programas que a televisão veicula representam a vida de maneira semelhante aos hábitos que você e os seus conhecidos têm? Explique.

21. Você se lembra de alguma história que seus pais ou avós contavam que te marcou de alguma forma? Se sim, conte-nos.

22. Leia/ouça o texto abaixo:

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro,

dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

(Um apólogo, Machado de Assis)

Você gostou da história? Por quê? O que mais te chamou atenção nessa história? Comente.