SILVANA MARIA DE JESUS VETTER

MEMÓRIAS DE LEITURA DE PESSOAS IDOSAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Diomar das Graças Motta

São Luís
2005

Vetter, Silvana Maria de Jesus

Memórias de Leitura de Pessoas Idosas / Silvana Maria de Jesus Vetter. - São Luís, 2005.

145 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2005.

1. Leitura – Idosos - Maranhão I. Título.

CDU 028.5.-053.89 (812.1)

SILVANA MARIA DE JESUS VETTER

MEMÓRIAS DE LEITURA DE PESSOAS IDOSAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Professora da Universidade Federal do Maranhão
Mestrado em Educação

_____

Prof. Dr. César Augusto Castro
Professor da Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Biblioteconomia/Mestrado em Educação

_____

Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Araújo
Professora da Universidade Federal do Pará

Aos meus pais, meus irmãos e meu marido, as pessoas mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o grande compositor de todas as melodias da minha vida. Sem ele, nada seria possível.

Ao meu esposo Franz Georg Vetter por seu amor, carinho, atenção, dedicação, companheirismo, confiança e auxílio incondicionais. Mas, principalmente por sua presença constante em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Maria José Evilázia de Jesus e Eraldo de Jesus, presentes em todos os momentos.

Aos meus irmãos, Maurício de Jesus, Elenilson de Jesus, Silvanira Maria de Jesus, Silmara Maria de Jesus, Edenilton Michael de Jesus, Emerson Felipe de Jesus, pelo companheirismo e Eraldo de Jesus Filho, que partiu, mas está em nosso coração.

Ao Tio Pedro de Jesus Marques, pela credibilidade.

À minha madrinha Manolita Silva, por sempre se lembrar de mim.

À Professora Dra. Diomar das Graças Motta pela dedicação, paciência e auxílio para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. César Augusto Castro, pela amizade, confiança, carisma, esclarecimento das idéias e grande auxílio com os materiais bibliográficos.

Ao Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, por seu carisma, amizade, disposição e sugestões para a estruturação da pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Alice Melo, pelas sugestões dadas durante a qualificação.

Aos Professores e Professoras do Mestrado em Educação, pelo ensinamento e esclarecimento das idéias: Dra. Maria da Conceição Brenha Raposo, Dra. Ilma Viera Nascimento, Dr. Paulo Nerys Trindade Silva, Dra. Ilzenir Silva Dias, Dra. Mariza Wall Barbosa de Carvalho; Dra. Beatriz Sabóia; Dr. Antônio Paulino de Sousa e Dr. Flávio Bezerra de Farias.

À Delcineide Ferreira, amiga incondicional.

À Luís Alfredo Silva, pela amizade e auxílio com os materiais bibliográficos.

Aos colegas, Wellinton Rodrigues, Socorro Paixão, Vânia Mondego, Telma Chaini, Carlene Durans, Roseli Ramos, Maria Dolores Silva, Josemar Silva, Conceição de Maria Pinto, Silvana Machado, Sueli Borges, Zinole Leite, Sueli Simone Lima, Madison Ribeiro, Marize Aranha, Maria Simara Barbosa, Werlang Gomes, pelos momentos de amizade e cientificidade vividos no Mestrado em Educação.

À Gisele Rocha da Silva, pela amizade de longas datas, pelo carisma, respeito, companheirismo e eficiência.

À Josuédna Maria Mesquita pelo desempenho de suas atividades na Secretaria do Mestrado.

Às Professoras: Dra. Teresa Campos de São Thiago e Dra. Maristela de Paula Andrade, grandes incentivadoras para o meu ingresso na universidade.

Aos amigos Júlio Louredo e Iandejara Moraes, pela eficiência, mas, sobretudo, pela amizade.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa que custeou minhas despesas no Mestrado.

Tudo posso Naquele que me fortalece.
(Filipenses, 4:13)

RESUMO

Este trabalho consta de uma investigação sobre as memórias de leitura de pessoas idosas. Tem por objetivo resgatar as memórias de leitura dessas pessoas, através dos seus relatos orais, método que nos permite trazer à tona o processo já vivido, oportunizando a desconstrução de imagens prontas, instituídas socialmente. Com este estudo, procuramos responder às seguintes perguntas: Como se dava a prática da leitura no Maranhão, entre os nascidos nas décadas de 1920 a 1950? Como era a relação das pessoas com o livro? Havia facilidade de acesso à biblioteca? Os materiais de leitura eram obtidos através de empréstimo entre amigos e familiares, ou compras? Para resgatar pontos marcantes da história cultural da leitura, contamos com a abonação dos estudos de Bosi (1994); Certeau (1972); Chartier (1998;1996); Halbwachs (1990); Le Goff (1994); Manguel (1997), entre outros que serviram para a construção teórica desta pesquisa. Assim, com este estudo, nas circunstâncias dos relatos orais, constatamos que o processo histórico da leitura resulta do registro da memória, divulgado nas relações sociais, através de um constante exercício da leitura. Nessa perspectiva, é válido dizer que se muitas pessoas não lêem, é porque não houve, em suas memórias, o registro da necessidade da leitura para a sua própria vida.

Palavras-chave: Leitura. Idoso. Maranhão.

ABSTRACT

This work consists of an inquiry on the memories of reading of aged people. It has for objective to rescue the memories of reading of these people, through its verbal stories, method that in allows them to bring to emerge the lived process already, using the chance to destroy the ready images, instituted socially. With this study, we look for to answer to the following questions: How was given the practice of the reading in the Maranhão, enters been born in the decades of 1920 the 1950? How was the relation of the people with the book? It had easiness of access to the library? The reading materials were gotten through loan between familiar and friends, or purchases? To rescue important points of the cultural history of the reading, we count on the abomination of the studies of Bosi (1994); Certeau (1972); Chartier (1998;1996); Halbwachs (1990); Le Goff (1994); Manguel (1997), among others that they had served for the theoretical construction of this research. Thus, with this study, in the circumstances of the verbal stories, we evidence that the historical process of the reading results of the register of the memory, divulged in the social relations, through a constant exercise of the reading. In this perspective, it is valid to say that if many people do not read, it is because it did not have in its memories the register of the necessity of the reading for its own life.

Key-word: Reading. Aged people. Maranhão

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS..... 10

LISTA DE SIGLAS..... 11

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 Questionando o Objeto 12

1.2 O porquê de sua escolha 15

1.3 Apresentando a Estrutura do Trabalho 16

2 O QUE É MEMÓRIA 18

3 EDUCAÇÃO E MEMÓRIA 34

4 HISTÓRIA DA LEITURA: fragmentos 48

5 O PAPEL SOCIAL DE PESSOAS IDOSAS 75

6 MEMÓRIA DE UMA TRAJETÓRIA 81

6.1 Caracterizando a Instituição 82

6.2 Buscando Informações 85

6.3 Identificando os Sujeitos 88

7 MEMÓRIAS DE LEITURA 93

8 CONCLUSÃO 133

REFERÊNCIAS 137

APÊNDICES 142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	População total e de 60 anos ou mais de idade e proporção de idosos, segundo continentes e países 1990/1999.....	77
Tabela 2 -	População de 60 anos ou mais, por grupos de idade – Brasil 1991/2000	78
Tabela 3 -	Lembranças sobre o primeiro livro de leitura.....	95
Tabela 4 -	Livro, presente de aniversário.....	96
Tabela 5 -	Estórias infantis.....	98
Tabela 6 -	Estórias infantis, leitura e escrita	100
Tabela 7 -	A família e os materiais de leitura.....	104
Tabela 8 -	Escolaridade.....	106
Tabela 9 -	O acesso da família à leitura e à escrita.....	109
Tabela 10 -	Trabalhadores leitores.....	112
Tabela 11 -	O incentivo da família para o aprendizado da leitura e da escrita	115
Tabela 12 -	Leitura em voz alta.....	118
Tabela 13 -	Bibliotecas na comunidade.....	121
Tabela 14 -	Leituras anteriores.....	124
Tabela 15 -	Leituras atuais.....	126
Tabela 16 -	Materiais de leituras anteriores e leituras atuais.....	127
Tabela 17 -	Leituras atuais e UNITI.....	128
Tabela 18 -	Aquisição de materiais de leitura e renda familiar.....	130
Tabela 29 -	Renda mensal e contribuição familiar.....	131

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
COMUT	Sistema de Comutação Bibliográfica entre Universidades
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação Básica
SEARHP	Secretaria de Estado de Administração, Recursos Humanos e Previdência
SESC	Serviço Social do Comércio
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNITI	Universidade Integrada da Terceira Idade
UTI	Universidade da Terceira Idade

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo consta de uma investigação sobre as memórias de leitura de pessoas idosas. Tem por objetivo resgatar as memórias de leitura dessas pessoas, através de suas vozes, registrando o pensamento e as suas reflexões que, de certo, contribuíram para a construção da história da sociedade maranhense.

1.1 Questionando o Objeto

Houve um tempo em que a História objetiva permanecia como verdade absoluta, tirada da Filosofia e da Teologia. Agora, a História vive o tempo das desconfianças e, se define por meio da relação social, movendo-se dentro da sociedade, articulando a cultura com a natureza.

A História teve um desafio lançado para si, pelas novas disciplinas que surgiram no mundo, que puseram em causa os seus objetos e suas certezas metodológicas. Isso fez com que essa área do conhecimento se renovasse, ampliando seus interesses, direcionando-os para as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco, as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, entre outros. Assim, a História se construiu ampliando novos objetos, dentre eles, a investigação da cultura, tida como questão popular, o que abriu caminho para o desenvolvimento da história cultural.

Os estudos de Roger Chartier (1988) sobre a história cultural são essenciais para entendermos esse processo de transformação da História, através da questão dos símbolos e das representações. Dessa maneira, o autor demonstra, constantemente, que a realidade só pode ser analisada a partir de suas representações e que estas, por sua vez, são suas instituintes. Nesse caso, a cultura é encarada como representações do mundo social, que os sujeitos históricos específicos constroem, em tempos e espaços demarcados historicamente. Ao mesmo tempo em que essas representações se constituirão no caminho para compreender os tempos, os espaços e os sujeitos.

Tanto que, em seu trabalho sobre memória, cultura e cidadania, Salvadori (2000), comenta que a cultura tem sido pensada por antropólogos e historiadores como um conceito que só pode ser compreendido à luz da semiótica, ou seja, a partir dos processos de simbolização que dão sentido a concepções e práticas sociais. Isso nos remete ao pensamento de Chartier (1988), quando diz que a cultura é constituída por símbolos e por isso necessita de um processo de interpretação, porque os significados não se revelam imediatamente.

Nessa perspectiva, a História Cultural é imprescindível para entender a sociedade tal como pensamos que é, ou como gostaríamos que fosse, pois essa área do conhecimento busca compreender as representações do mundo social. Representações essas que articulam as configurações intelectuais múltiplas (por meio das quais os grupos contraditoriamente constroem a realidade); as práticas que visam reconhecer uma identidade social e as forma institucionalizadas e objetivadas (grupos sociais, pessoas singulares). Assim, definir a História Cultural é pensá-la como a análise do trabalho de representação, ou seja, das classificações e exclusões que compõem as configurações sociais e conceptuais, próprias de um tempo ou de um espaço. Michel de Certeau (1972, p. 81), em sua obra a Escrita da História, comenta que:

> Em História, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos, mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto.

Esses gestos consistem em isolar um corpo e desfigurá-lo como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto. Por isso, a origem do nosso estudo consiste na combinação de grupos (professores, alunos), de lugares (UNITI/UFMA) e de práticas (leitura de textos, cópias, impressões, correções, entrevistas e análise). Assim, o entendimento da história das memórias de leitura está ligado à capacidade de organizar as diferenças, ou as ausências, de forma que possam ser trabalhadas pelas formalizações científicas atuais.

Daí, recorremos aos autores que se dedicaram ao estudo de nosso objeto, para compreendermos, à luz de suas teorias, as categorias que permeiam suas produções, especificamente, as sobre memórias de leitura dos nossos sujeitos.

Dentre as categorias elegemos: história (cultural, oral e de vida); memória (aspectos sociais com base nos relatos dos sujeitos); educação (realçando os aspectos sócio-históricos e a memória); leitura (sob uma perspectiva histórica, envolvendo os aspectos sociais) e pessoas idosas (papel social). Quanto aos autores, contribuíram para construção do nosso referencial teórico e entendimento das memórias de leitura dos sujeitos da pesquisa, os seguintes: Aranha (1996); Bamberger (1991); Belo (2002); Bosi (1994); Candau (2002); Certeau (1972); Chartier (1988); Chartier (1996); Erbolato (1996); Fentress e Wickhan (1992); Halbwachs (1990); Le Goff (1994); Lyons (1999); Manguel (1997); Maranhão (2004); Oliveira e Bueno (1993); Xavier (1993).

Desse modo, salientamos que a História estuda o homem no tempo e, por isso, mantém uma relação muito grande com a memória. Para entendemos o homem no tempo, só as fontes escritas já não são mais suficientes. O que nos encaminha para a trilha da História Oral.

Logo, neste estudo, além de enfatizarmos a história da leitura destacamos, também, a história de leitores comuns, de pessoas que ao longo do tempo "escolheram certos livros em detrimento de outros, aceitaram, em alguns casos, o veredicto dos antepassados, mas em outras ocasiões resgataram títulos esquecidos do passado ou puseram na estante os eleitos entre seus contemporâneos". (MANGUEL, 1997, p. 347). Essa é, também, a história de seus sofrimentos e de conquistas, adquiridas durante toda a sua experiência com a leitura.

Sendo assim, este estudo propõe:

- Trabalhar um pouco a história de vida de cada idoso e idosa, resgatando suas experiências de leitura;
- Identificar o papel social da pessoa idosa e sua importância para a construção histórica da sociedade;
- Resgatar a história da leitura, através dos relatos de pessoas idosas nascidas entre as décadas de 1920 a 1950.

De acordo com Lyons (1999, p. 9), "a história da leitura é o estudo das normas e práticas que determinam as respostas dos leitores àquilo que lêem". Para descobrirmos de que maneira leitores integram sua leitura, ao capital cultural e

educacional que obtiveram, ao longo de suas vidas, é necessário responder a alguns questionamentos:

- ✓ Como se dava a prática da leitura, no Maranhão, através de pessoas nascidas entre as décadas de 1920 a 1950?
- ✓ Como era a relação das pessoas com o livro? Havia bibliotecas que facilitavam o seu acesso?
- ✓ O acesso ao livro era obtido através de: empréstimo entre amigos e familiares ou compras?

Com estes questionamentos procuramos evidenciar o quanto a história da sociedade influencia na formação de um sujeito leitor ou não leitor.

1.2 O porquê de sua escolha

Vários motivos influenciaram na escolha deste tema, dentre eles:

- A graduação feita no Curso de Biblioteconomia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a qual nos possibilitou um contato direto com o mundo da leitura e, também, com leitores diversos, através de disciplinas teórico-práticas, que só vieram intensificar o nosso interesse pela leitura e pelas diversas nuances que a compõem.

- O estágio extra-curricular realizado na Biblioteca “Rosa Castro”, do Serviço Social do Comércio (SESC/MA) - no qual tivemos a oportunidade de participar da organização de feiras de livros infantis, além de diversos projetos envolvendo atividades de leitura, que trabalhavam desde a hora do conto com crianças, em hospitais, em escolas, no próprio SESC, até rodas de leitura com uma clientela bastante diversificada, inclusive idosos - também contribuiu para a escolha do assunto. Esses projetos objetivavam mostrar às pessoas, através da leitura, a necessidade de conhecer e exercer seus direitos e deveres como cidadão.

- Após cursar algumas disciplinas no Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e manter os primeiros contatos com o professor-orientador Dr. César Augusto Castro, o tema foi delimitado e tornou-se mais fácil perceber que, resgatando a história de como as pessoas liam, teríamos a possibilidade de exercitar nossa função de bibliotecária/educadora, além de abrir uma porta para outros estudos nessa área. Daí, surgiu o tema: "Memórias de Leitura

de Pessoas Idosas". Com o afastamento do professor César para o pós-doutorado, a orientação ficou sob a responsabilidade da Profa. Dra. Diomar das Graças Motta, que contribuiu com a construção deste estudo.

1.3 Apresentando a Estrutura do Trabalho

O ato de pesquisar leva o pesquisador a um isolamento inicial, pois nos primeiros momentos, nos sentimos perdidos e, depois, mais calmamente, percebemos que ficar só é necessário para refletirmos as incertezas, as dúvidas. No entanto, o estar só nos causa medo. É nesse momento que a presença de outros estudos torna-se imprescindível para o andamento do trabalho. Foi o que aconteceu na qualificação, momento em que o professor Dr. João de Deus Vieira Barros e a professora Dra. Maria Alice Melo, além da própria orientadora, deram sugestões que contribuíram com a reestruturação do nosso objeto.

Por fim, este estudo ficou estruturado nos seguintes capítulos, assim distribuídos: o primeiro é a *introdução* que traz a apresentação do tema, o objetivo geral, os objetivos específicos, questiona o objeto e, por último, apresenta a estrutura do trabalho. O segundo capítulo discorre sobre *o que é memória*, mostrando os conceitos e os tipos de memória. O terceiro refere-se à *educação e memória*, o qual explicita a estreita relação entre essas duas categorias, caracterizando-as como elementos sócio-históricos. O quarto capítulo contém *a história da leitura*. O quinto, relata *o papel social de pessoas idosas*, conceituando esse segmento da população. O sexto capítulo consta da *memória de uma trajetória*, cuja estrutura está composta por: *caracterizando a instituição; buscando informações; identificando os sujeitos.* O sétimo capítulo refere-se às *pessoas idosas: relatos sobre experiências de leitura*, cujo conteúdo é composto pelos relatos dos sujeitos e sua análise. O oitavo e, último capítulo, consta da *conclusão*, seguida das *referências bibliográficas*.

História e Memória, utilizadas como caminho para o passado, surgem como um campo reivindicado por inúmeras áreas do conhecimento, dentre elas a Psicologia, a História e a Arqueologia. Porém, o conhecimento a respeito do passado exige perspectivas, que vão além daquelas abrangidas por essas áreas, pois como o passado não está mais presente, aumenta a incerteza de seu conhecimento. É aí que

está a importância da história de vida, do processo de rememoração como ferramenta necessária ao conhecimento do passado para o entendimento do presente, uma vez que,

> A incerteza fundamental acerca do passado nos deixa cada vez mais ansiosos para confirmar que tudo se deu conforme relatado. Para nos assegurarmos de que ontem foi tão importante quanto hoje, saturamo-nos de detalhes e fragmentos do passado, ratificando a memória e a história de forma tangível. Gostamos de imaginar que aqueles que então viveram, desejavam que soubéssemos o quanto tudo foi real. (LOWENTHAL, 1998, p. 73).

Nesse contexto, a valorização da memória é importante, no sentido de captar o passado de diversas pessoas, expondo o que elas viveram e sentiram em toda sua história de vida e de seu tempo. Por isso, a história da leitura, contada pelos idosos e idosas, poderá nos revelar facetas diversas e interessantes com grande significado para futuras pesquisas.

Dessa forma, o estudo da história cultural da leitura, através das memórias relatadas pelos idosos e idosas, sujeitos da pesquisa, possibilita olhar os acontecimentos e as interpretações do passado que desejamos guardar e apresentar para reforçar sentimentos de pertença e de fronteiras entre os mais diversos tipos de grupos sociais. Por isso, este estudo, além de valorizar a memória da pessoa idosa, registrar a vida de pessoas comuns, também é um produto da comunicação científica formal, podendo provocar o interesse da comunidade científica por sua continuidade. Mas, para isso, inicialmente, faz-se necessário sabermos os conceitos e os tipos de memória a serem explicitados no capítulo que segue.

2 O QUE É MEMÓRIA?

O pensamento de Aranha (1996, p. 126) explicita que “a memória é a presentificação do passado”. Ou seja, é o registro do presente para que permaneça como lembrança.

Os gregos concebiam a memória como uma deusa, Mnemosyne, que, unida a Zeus, gerou nove musas, divindades responsáveis pela inspiração. (MENEZES, [2000?], p. 14). A partir daí, a memória passou a ser sacralizada. Isso revela, por si só, o valor que os povos antigos - mantenedores de uma tradição oral - davam à memória. Para os gregos, Mnemosyne revela as ligações obscuras entre o rememorar e o inventar. Mnemosyne, nesse caso, possui a função de dizer o que é, o que será e o que foi.

Complementando esse argumento, Aranha (1996) revela que a memória, para os gregos, era uma identidade sobrenatural ou divina e que a deusa Memória dava aos poetas e adivinhos o poder de voltar ao passado e de lembrá-lo para a coletividade. Pois, a memória é inseparável do sentimento do tempo, ou da percepção do tempo como algo que escoa ou passa. Nesse caso, memorizar é reter algo. Por isso, a memória nos permite lembrar e recordar.

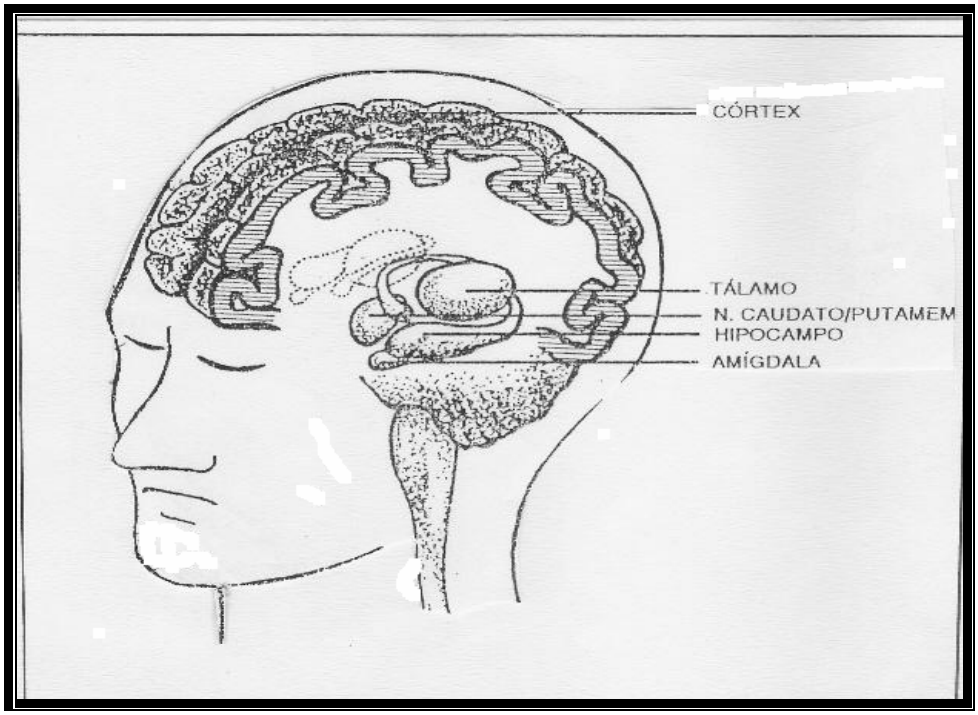
Para Le Goff (1994, p. 423), “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas” que permitem aos seres humanos atualizar impressões ou informações passadas, ou que representam como passadas. O autor comenta que a memória não é uma propriedade da inteligência, ela é a base sobre a qual se inscrevem as concatenações de atos.

Para Tomaz (1993) o fenômeno da memória é um aspecto central da existência humana. Por isso, é necessário entendermos os processos cerebrais subjacentes à memória e a considerarmos como um evento científico de extrema importância.

A respeito das investigações sobre a psicobiologia da memória, Tomaz (1993) destaca dois aspectos:

- O que diz respeito à identificação das áreas cerebrais na regulação do armazenamento das lembranças e na mediação dos diferentes tipos de memória;
- A identificação das alterações celulares e bioquímicas que ocorrem entre neurônios durante as modificações induzidas pela aquisição da informação.

Dessa maneira, a memória tanto sofre influência das alterações nas funções de determinados sistemas cerebrais como das alterações nas interações celulares em áreas cerebrais específicas. Entre essas alterações estão as lesões no hipocampo “uma estrutura cerebral localizada na região medial do lóbulo temporal do cérebro humano” (TOMAZ, 1993, p. 50). Pessoas que sofreram lesões nessa área, não conseguem memorizar informações novas. Porém, mantêm intactas as habilidades motoras e perceptivas. Com isso, observamos que várias regiões cerebrais têm influência na memória e alteram a atividade neural em outras partes do cérebro. Vejamos na Figura 1 as principais estruturas do cérebro em relação à modulação da memória:



Fonte: TOMAZ, Carlos. Psicobiologia da Memória. (1993). Desenho de Jorge Quilfedt.

Figura 1 – Principais estruturas do cérebro relacionadas à modulação da memória.

A Figura apresentada nos mostra que diversas áreas do cérebro e diferentes neurotransmissores estão relacionados à memória e, até mesmo, a diferentes tipos de memória.

De acordo com Aranha (1996, p. 130),

> Existem problemas ou perturbações da memória, indo desde uma dificuldade momentânea para recordar alguma coisa, até a amnésia, perda total ou parcial da memória. Quando perdemos a capacidade para lembrar palavras ou construir frases, sofremos a afasia. Quando perdemos a capacidade para lembrar e realizar gestos e ações, sofremos de apraxia. Essas perturbações podem ser causadas por lesões físicas (no cérebro ou no sistema nervoso) ou traumas psicológicos, isto é, por situações de grande sofrimento psíquico que nos forçam a esquecer alguma coisa, algum fato, alguma situação. Seja por lesão física, seja por sofrimento psíquico, seja por uma perturbação momentânea e passageira, o esquecimento é a perda de nossa relação com o passado e, portanto, com uma dimensão do tempo e com uma dimensão de nossa vida. Na amnésia, perdemos a relação com o todo de nossa existência. Na afasia perdemos a relação com os outros através da linguagem ou da comunicação. Na apraxia, perdemos a relação com o nosso corpo e com o mundo das coisas. Esquecer é ficar privado de memória e perder alguma coisa. Algumas vezes, porém, essa perda é um bem: esquecer alguma coisa terrível é ultrapassá-la para poder viver bem novamente. A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (Grifos da autora).

A esse respeito, Tomaz (1993) comenta que existem várias evidências clínicas e experimentais, mostrando as manipulações que afetam o funcionamento do cérebro, às quais estão sujeitos os processos de armazenamento da memória. Como exemplo, temos a amnésia retrógrada (perda de memória para fatos antecedentes), que pode ser induzida pela administração de choque eletroconvulsivo ou pela administração de drogas. Os efeitos dessas drogas estão associados com os processos neurais que interagem no armazenamento da aprendizagem, imediatamente após a aquisição da informação. O autor comenta, também, que situações de estresse liberam hormônios capazes de alterar a memória, tanto facilitando-a, quanto bloqueando-a.

Dessa maneira, a memória envolve um conjunto de habilidades praticadas por diversos módulos do sistema nervoso que cooperam entre si, proporcionando uma sensação unificada. Para complementar essa asserção, Xavier (1993, p. 61) afirma que:

> Cada um dos módulos possui conexões diferentes em relação aos outros e, também, seu nível de independência parece variar. Lesões em módulos independentes eliminam as funções por eles desempenhadas, enquanto lesões em módulos que cooperam resultam numa alteração de desempenho dos módulos remanescentes de modo a minimizar as deficiências.

Assim, a memória funciona como uma capacidade que altera o comportamento das pessoas em função de experiências anteriores e depende de estruturas localizadas, em diferentes regiões do sistema nervoso.

Tanto que os psicanalistas e os psicólogos insistiram - quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento - nas manipulações conscientes ou inconscientes, que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, exercem sobre a memória de cada pessoa. (LE GOFF, 1994).

Quanto às lesões mediais no lobo temporal, ou nas estruturas diencefálicas mediais que produzem a síndrome amnésica, Xavier (1993, p. 63) comenta que:

> O caso de síndrome amnésica melhor conhecido é o de H.M., um paciente que sofria de epilepsia severa, e que teve removidos o giro parahipocampal, o córtex entorrinal, amígdala e dois terços anteriores do hipocampo bilateralmente, numa tentativa de controlar os ataques associados a epilepsia [...]. O resultado desse tratamento foi uma profunda amnésia anterógrada.

Nesse caso, o paciente tornou-se incapaz de formar novas memórias para eventos ocorridos depois da cirurgia, embora suas funções intelectuais e de linguagem estivessem intactas e ele pudesse se comunicar. Xavier (1993) exemplificou esse caso com o fato de que quando alguém, que estivesse conversando com esse paciente, se retirasse e minutos depois retornasse, ele já não se lembraria do assunto da conversa e nem se haviam conversado. No entanto, o paciente era capaz de lembrar acontecimentos de sua adolescência e fatos ocorridos até três anos antes da cirurgia. Com isso, o autor constatou que, apesar da lesão produzida no paciente ter envolvido diversas estruturas, os efeitos amnésicos pareceram estar associados à lesão hipocampal. O hipocampo é considerado uma estrutura crítica “no desencadeamento da síndrome amnésica associada ao lobo temporal medial, pois observa-se uma correlação entre o grau de prejuízo e a magnitude do comprometimento do hipocampo”. (OLIVEIRA E BUENO, 1993, p. 121).

Diferente da amnésia hipocampal, pacientes amnésicos com lesões diencefálicas bilaterais, nos núcleos mediais e cerebelo, a chamada síndrome de

Korsakoff, apresentam uma amnésia retrógrada. Isto é, para acontecimentos anteriores que estendem-se por décadas atrás. A síndrome de Korsakoff, segundo Oliveira e Bueno (1993, p. 123), “é uma patologia que apresenta a perda de memória como um de seus sinais mais marcantes. Esta síndrome é causada por deficiência de tiamina, geralmente secundária a desnutrição associada com o alcoolismo crônico [...]”.

Pacientes portadores dessa doença apresentaram, através de autópsia, o lobo temporal medial intacto. A lesão cerebral estava centrada, principalmente, em estruturas do diencéfalo, sendo que as mais atingidas foram o núcleo medial dorsal do tálamo e os corpos mamilares do hipotálamo. Esses pacientes apresentavam amnésia global anterógrada persistente, semelhante à encontrada em pacientes com lesão bilateral do lobo temporal medial.

Tanto na amnésia anterógrada quanto na retrógrada, os pacientes mantêm suas capacidades intelectuais, mas possuem amnésia profunda. E, mesmo assim, conseguem adquirir determinados tipos de informação, como acontece com pessoas sem amnésia. Isso nos leva a pensar na existência de algumas funções de memória, que são independentes das regiões cerebrais afetadas pela amnésia. Um exemplo, pode ser o caso da memória a curto prazo, que permanece intacta em pacientes com amnésia retrógrada, mostrando que eles conseguem reter pequenas quantidades de informações por curtos períodos de tempo, mas não conseguem evocá-las quando elas se ausentam da consciência.

De acordo com Oliveira e Bueno (1993, p. 120),

> A síndrome amnésica é definida por algumas características positivas – das quais a mais importante é uma severa amnésia anterógrada – concomitantes é a ausência de outros déficits cognitivos (linguagem, raciocínio, capacidade intelectual, habilidades sociais, percepção). Amnésia retrógrada pode aparecer, porém em graus variados e restrita a anos, meses ou dias que antecederam o agente amnésico. A memória para eventos remotos se conserva intacta, todavia. Pacientes com amnésia do lobo temporal medial apresentam capacidade preservada de aprender tarefas que envolvam apenas habilidades motoras, perceptuais ou cognitivas (como as tarefas de perseguição ou de um ponto giratório, de traçado bimanual, e de escrever ou ler palavras invertidas por um espelho) [...], ou seja, que não exijam a lembrança de eventos específicos.

Sendo única ou múltipla, em sua origem, a síndrome amnésica possui uma natureza seletiva, pois pessoas com essa síndrome, tanto diencefálica, como temporal, apesar de não conseguirem se lembrar das experiências cotidianas,

apresentam a maioria das funções de aprendizagem e memória preservadas. Mas, a amnésia, segundo Le Goff (1994), não se restringe apenas a uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas, também, a falta ou perda voluntária ou involuntária da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva.

Outros aspectos também devem ser considerados no trato da memória, dentre eles, a importância do humor ou afeto. Portanto, os fenômenos da memória têm sido verificados, em diversos estudos (CHAVES; TOMAZ; XAVIER, 1993; BOSI; LE GOFF, 1994), em que o desempenho de indivíduos com depressão, em diferentes tarefas de memória pode ser influenciado pelo seu estado afetivo.

Assim, pessoas lesadas em diversas partes do cérebro, relacionadas à memória, apresentam uma memória fraca, por causa das falhas na codificação. Apresentam, ainda, deficiências no armazenamento, causando evocação ineficiente, de forma que apenas os testes mais eficazes poderiam evidenciar efeitos de experiência prévia nestes indivíduos.

Um exemplo para esse argumento, são os sujeitos do estudo de Oliveira e Bueno (1993, p. 120), que foram submetidos a um treino para lerem tríades de palavras invertidas (como num espelho) durante três dias. O referido treino revelou que a habilidade de ler, palavras invertidas, estava sendo bem aprendida e o tempo de leitura caía, igualmente, entre os sujeitos amnésicos e não amnésicos. Esta habilidade permaneceu por mais ou menos três meses. Entretanto, testes de reconhecimento revelaram que os amnésicos se esqueciam muito mais rapidamente das palavras específicas, que foram apresentadas durante o treino.

Isso mostra que, em pacientes com amnésia retrógrada, a memória de curto prazo, avaliada por meio do desempenho em testes de capacidade de memória, ou em testes de recordação livre de palavras, não é afetada.

“A síndrome amnésica não se restringe a uma modalidade sensorial específica, nem é qualidade do material apresentado (verbal, seja escrito ou falado, e não-verbal), sendo, por isso mesmo também chamada de amnésia global”. (OLIVEIRA E BUENO, 1993, p. 120). Essa síndrome é, também, conhecida como amnésia orgânica, porque provém de uma alteração orgânica, resultante de cirurgia,

ruptura de aneurismas, tumores cerebrais, lesões por perturbação, traumatismos cranianos entre outros.

Nessa perspectiva, a memória é um processo composto por aspectos ou componentes diversos. Pois, temos a memória visual, auditiva e tátil, isso quanto à modalidade. Quanto às fases do processamento das informações, temos as memórias a curto prazo (registro) e a longo prazo (etapa em que se consolida a informação). A memória classifica-se também quanto ao nível de complexidade das informações: existe a memória para estímulos simples, elementares e para informações complexas.

Oliveira e Bueno (1993) classificam a memória da seguinte forma:

- Memória primária - Seria aquela que se estende por um curto prazo de tempo. A esse tipo de memória pertencem os eventos que integram o presente psicológico, os quais mesmo sendo percebidos, ainda não saíram da consciência.
- Memória secundária - É aquela que pertence ao passado psicológico e já esteve ausente da consciência. Posteriormente estes conceitos evoluíram em memória de curto prazo e memória de longo prazo, sendo que a primeira tem capacidade limitada e o material nela armazenado apresenta uma taxa de esquecimento bem rápida.
- Memória declarativa - Corresponde à habilidade de armazenar e recordar ou reconhecer conscientemente fatos e acontecimentos. Nesse tipo de memória, a lembrança pode ser declarada à mente, tanto verbalmente (como uma proposição), quanto não verbalmente como uma imagem.
- Memória de procedimento - Consta da capacidade de adquirir, de forma gradual, uma habilidade percepto-motora ou cognitiva através da exposição repetida a uma atividade específica que segue regras constantes.
- Memória implícita - É aquela em que o conhecimento não necessita de referência explícita, de um episódio particular, para ser demonstrado.
- Memória explícita - É a recordação consciente de diversas experiências vividas.
- Memória episódica - Refere-se à guarda de informações pessoais que possibilitam, ao indivíduo, lembrar-se dos eventos que participou no passado.

- Memória semântica - É aquela que capacita o indivíduo a adquirir conhecimento factual do mundo.

Nos estudos de Xavier (1993), a divisão é a seguinte:

- Memória de curto prazo e longo prazo

A memória de curto prazo é aquela que retém informações no sistema de memória, através da repetição, por um período de tempo reduzido.

A memória de longo prazo corresponde à capacidade de armazenar grande quantidade de informações por um período de tempo indefinido. E, mesmo que a pessoa tenha sua atenção desviada da informação crítica, não há prejuízo da memória. Vale salientar, também, que as informações retidas por repetição, na memória de curto prazo, podem tornar-se em memórias de longo prazo, quando a memória se consolida.

- Memória recente e remota

Ambas envolvem a dimensão temporal da memória. Algumas questões são utilizadas, em pesquisas diversas, para avaliar a memória recente. Por exemplo: o que você comeu no café da manhã hoje? Que programa de TV você assistiu ontem à noite? Quanto à memória remota, as questões estão mais direcionadas para a infância do indivíduo.

- Memória de operacional e de referência

A memória operacional é aquela que codifica o contexto temporal, específico da informação. Após ter sido utilizada, ela pode ser apagada. Porém, o tempo de permanência de uma informação nesse tipo de memória depende de sua relevância.

A memória de referência é formada por informações inativas, até que estas sejam ativadas pela apresentação de estímulos que vão dar origem à evocação ou lembrança. A diferença entre a memória operacional e memória de referência está no fato de que, na primeira, os estímulos diferenciados podem influenciar nos resultados de diversas tentativas, sendo que alguns fragmentos dessas informações podem ser preservados. Na segunda, o estímulo crítico é constante nas diversas tentativas e a quantidade de itens de informação passíveis de serem preservados é praticamente ilimitada.

- Memória episódica e semântica

A memória episódica diz respeito à memória autobiográfica de eventos específicos temporais e espacialmente localizados. Este sistema apresenta informações sobre o contexto em que um evento ocorreu. Por isso, é considerada como similar à memória operacional. Mas, ao mesmo tempo diferencia-se dela, porque evoca eventos já ocorridos e a memória operacional refere-se a um evento em curso.

Quanto a memória semântica, ela é independente do contexto e inclui informações a respeito de relações lógicas entre os eventos do ambiente. Grande parte da informação semântica é adquirida durante os primeiros anos de vida, o que a fornece uma certa resistência à desorganização. A memória semântica é responsável pelo desempenho de indivíduos em tarefas que requerem completar, identificar palavras e tomar decisões léxicas. Para isso, o indivíduo utiliza-se de um conhecimento pré-existente sobre palavras e conceitos.

- Memória de procedimento e memória declarativa

A memória de procedimento corresponde à informação que envolve regras e procedimentos aplicáveis as diversas circunstâncias. Neste tipo de memória, não é permitido o acesso direto ao conteúdo do conhecimento. Para ter acesso à informação, são utilizadas estruturas de processamento ou procedimentos envolvidos nas tarefas de aprendizagem.

Em se tratando da memória declarativa, esta se caracteriza como um sistema de conhecimento, no qual a informação específica ou factual é armazenada de uma forma explicitamente acessível para uso posterior, sendo evocável em função da demanda.

- Memória implícita e explícita

A memória explícita diz respeito à lembrança consciente de experiências pré-existentes. Essas memórias são usualmente avaliadas nos testes de evocação livre e de reconhecimento, através de uma evocação intencional, da informação armazenada. Observa-se esse tipo de memória, nas atividades típicas de laboratório, por exemplo, quando uma pessoa é instruída para aprender uma lista de palavras.

Quanto à memória implícita, corresponde ao avanço no desempenho de determinadas atividades, sem referência explícita às experiências vividas

anteriormente, sem necessidade de que seja consciente. A memória implícita cobre um grande número de fenômenos. Alguns deles podem ser agrupados em função da quantidade de repetições, necessárias para que esse tipo de memória se manifeste. Por exemplo, no caso da aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas e de condicionamento, o número de tentativas necessárias para a estabilização da memória é grande.

Após essa exposição, observamos que: diversos são os aspectos que caracterizam a memória e os estudiosos que a classificam de modo diferente. No entanto, as idéias coincidem em alguns pontos e diferem-se em outros. O mesmo acontece com o próprio conceito de memória, sobre o qual verificamos:

> Uma definição geral de memória é difícil, já que o processamento de informação não pode ser visto como um ato isolado, mas como dependente da percepção, influenciado pelas emoções e pela imaginação e situado em toda a sua seqüência entre percepção e ação. Existem diversas conceituações de memória, com este termo nos referimos ao processo de armazenamento de informações adquiridas ontogeneticamente, que podem ser evocadas em qualquer momento, isto é, podem estar disponíveis para um comportamento relacionado ao contexto. (CHAVES, 1993, p. 139).

Do ponto de vista comportamental, a memória pode ser definida como uma modificação mais ou menos constante das relações do indivíduo com o seu meio, que ocorre como resultado da prática, da experiência e da observação. A percepção, por sua vez, não requer apenas mecanismos de coerência mas, também, mecanismos de memória, funcionando como um saber prévio consciente do objeto.

Apropriando-nos das considerações de Bosi (1994), salientamos que a percepção está impregnada de lembranças, cujo significado corresponde a deixar vir à tona aquilo que, até então, estava submerso. A autora explicita que o afloramento do passado combina-se com o processo corporal e presente da percepção. Tendemos a misturar inúmeros pormenores de nossas experiências anteriores às nossas vivências atuais. Por isso, muitas das vezes, as lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais conseguimos reter apenas alguns fragmentos, que evocam imagens antigas.

Então, convém ressaltar que memória envolve diversos processos cognitivos seqüenciais. Inicialmente, a informação entra na memória sensorial - um armazenamento extremamente curto medido em centésimos de milisegundos – depois, a informação é transmitida à chamada memória de traço curto ou curto

prazo - um sistema de capacidade limitada no qual a informação é mantida pela atenção e sustentada por repetição. Geralmente, esse tipo de memória dura cerca de 20 a 30 segundos, podendo a informação, debilmente armazenada, ser trocada por um material novo, a menos que sejam utilizadas repetições, ou outras estratégias de retenção sejam. (CHAVES, 1993).

Dessa forma, os caminhos da lembrança apresentam uma longa trajetória, que pode ser percorrida, na tentativa de se resgatar acontecimentos do passado. “Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. Há, no sujeito, plena consciência de que está realizando uma tarefa [...]” (BOSI, 1994, p. 39). Assim, as lembranças são guardadas na memória como uma fonte viva, para que mais tarde possam ser utilizadas em benefício de alguém. Uma vez que a memória nos permite registrar as mais vivas recordações que, a qualquer momento, podem aflorar. Logo, a memória é uma crescente reserva que dispõe da totalidade de nossa experiência adquirida.

Para Halbwachs (1990), o indivíduo apresenta dois níveis de testemunho: o primeiro nível se dá na relação que ele tem consigo mesmo. Por isso o indivíduo vai confrontar uma visão cultural com as experiências e opiniões passadas. É nesse ponto que a memória se caracteriza como um confronto, ou uma visão atual com as experiências e opiniões passadas. O segundo nível envolve a esfera do diálogo, que ocorre entre o indivíduo e um outro presente fisicamente, ou internalizado. Dessa maneira, a memória será caracterizada como um confronto dos diversos pontos de vista, existentes no indivíduo, que lhes possibilita ver, observar e lembrar.

Assim, o sujeito se utiliza constantemente dos testemunhos que possui, tanto das experiências anteriores, quanto de outras a serem observadas. Nesse caso, o trabalho da memória é trazer, para o presente, um conjunto de testemunhos, contextualizando-os num amplo e atual diálogo. É nesse vínculo entre o presente e o passado, que percebemos a estreita relação entre a memória e o tempo.

> Tal como o tempo social acaba engolindo o individual, a percepção coletiva abrange a pessoal, dela tira sua substância singular e a estereotipa num caminho sem volta [...]. A apreensão plena do tempo passado é impossível, como o é a apreensão de toda a alteridade. A passagem pela sociologia da memória é esclarecedora na hora de entender o porquê de alguns recordadores fixarem melhor suas experiências de infância do que da vida adulta. (BOSI, 1993, p. 281).

Mas, a memória possibilita que uma lembrança seja constituída e diferenciada de outras lembranças, numa série de recordações. Desse modo, as lembranças não poderão confundir-se entre si, o que possibilita o trabalho da memória de confrontá-las. As lembranças são construídas socialmente no grupo onde as pessoas estão inseridas e onde coexistem elementos de escolha e rejeição, em relação ao que será lembrado. Por isso o sujeito que lembra é sempre aquele inserido e habitado por referências grupais. Nesse caso, na recuperação da memória, cada detalhe tem um sentido.

Nessa perspectiva, a lembrança é resultante do processo coletivo e faz parte de um contexto social. É no grupo de referência, que o indivíduo estabelece uma relação, adquire modos de pensamentos e experiências comuns. É nessa relação com o grupo que o sujeito vai formar as imagens que se constituirão em lembranças.

Maurice Halbwachs (1990) foi o primeiro teórico que estudou a memória coletiva e afirmou que toda memória se estrutura em identidades de grupo. Para esse autor, quando recordamos algo, sempre nos situamos em um determinado grupo. Por exemplo: recordamos nossa infância, como membro de uma família; nosso bairro, como membro de uma comunidade. Portanto, nossas recordações sempre estão relacionadas a grupo, são essencialmente memórias de grupo.

Com isso, percebemos a não possibilidade, de haver uma memória exclusivamente individual, pois as lembranças de cada pessoa são construídas a partir de sua relação com um grupo. Grupo este que realiza o trabalho que será articulado e se constituirá em lembranças de quadros sociais comuns, resultando na memória coletiva. Assim, o conteúdo da memória coletiva é formado a partir de uma coleção de lembranças compartilhadas. “A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento; das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência ou pela promoção”. (LE GOFF, 1994, p. 475).

Para Halbwachs (1990), o passado é permanentemente construído e tornado vivo, ao mesmo tempo em que recebe uma ressignificação na memória coletiva. Essa memória, tanto vive na tradição da sociedade, quanto pode dinamizá-la. É aí que ela se renova; se atualiza. Assim, a memória coletiva estabelece uma

continuidade entre o passado e o presente. Porque ela desempenha um papel fundamental nos processos históricos, dando vida aos objetos culturais e destacando momentos históricos de grande significado, tornando-os fontes históricas de pesquisa.

Dentre as manifestações importantes da memória coletiva, Le Goff (1994) destaca a construção de monumentos aos mortos, logo em seguida a Primeira Guerra Mundial, época em que a comemoração funerária se desenvolveu. Outro fator destacado pelo autor diz respeito à fotografia que revolucionou a memória e a democratizou, garantindo-lhe uma precisão visual nunca antes atingida. Um exemplo dessa revolução, presente nos dias de hoje, são os álbuns de família que transmitem recordações dos acontecimentos que merecem ser conservados como: o casamento, o nascimento e crescimento dos filhos, entre outros.

A memória coletiva, entre os séculos XVIII a XX, realizou um salto em relação às outras épocas, principalmente, quanto ao volume que tomou, tornando impossível à memória individual receber o conteúdo das bibliotecas. Nessa perspectiva, convém ressaltar que: “a memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas”. (LE GOFF, 1994. p. 472). Hoje, tanto a Psicologia Social quanto Sociologia, Pedagogia, Biologia (o código genético como uma memória da hereditariedade), entre outras áreas do conhecimento, estimulam a exploração da memória sob novas perspectivas, contribuindo para o seu estudo.

Um fragmento de rememoração pode permanecer um dado abstrato, ou tornar-se uma imagem e permanecer assim. No entanto, pode, também, transformar-se em lembrança viva. Cada um desses dois resultados depende do grupo de referência, no qual o sujeito vive. A lembrança é reconhecimento, na medida em que porta o sentimento do já visto. É reconstrução porque consta de um resgate dos acontecimentos e vivências do passado, no contexto de um quadro de preocupações e interesses atuais e, também, porque diferencia-se de diversos acontecimentos e vivências evocáveis e localizada num tempo, num espaço e num conjunto de relações sociais. (HALBWACHS, 1990).

Para Bosi (1994, p. 48),

> o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado.

A memória-hábito se caracteriza como um processo que se dá pelas exigências de socialização. Ela nos possibilita saber, de cor, movimentos como escrever, dirigir, costurar, digitar, andar de bicicleta, entre outros. Esse tipo de memória requer um exercício constante dos atos, até que haja a fixação, que se transformará em hábito de vida cotidiana. Portanto, podemos resgatar o passado nas tarefas, nos gestos e nos comportamentos corriqueiros.

Complementando este pensamento, Lowental (1998, p. 79) comenta que: o "passado relembrado é tanto individual, quanto coletivo. Mas como forma de consciência, a memória é total e intensamente pessoal". Pois, em primeira mão, recordarmos apenas nossas próprias experiências e o passado que relembramos é o nosso próprio passado.

Dessa forma, a memória é refletida pela vontade do ser social que exalta e destaca apenas os elementos-chave, de sua vivência, expressos na sua oralidade. Por isso, Vasconcelos (2001, p. 28) diz que a memória marca "os pontos que se fixam em volumes de lembranças, prontas a emergir dos escaninhos mais profundos da alma, da pessoa que rememora". Nesse caso, observamos que o mais importante para a pessoa idosa é a sua própria rememoração, a qual ela expõe conforme sua vontade.

Segundo Bosi (1994, p. 46), a memória "permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações". Pela memória, o passado não só vem à tona, misturando-se com as percepções imediatas, como também desloca estas últimas, ocupando todo o espaço da consciência. Desse modo, a memória surge como uma força subjetiva, profunda, ativa, latente, penetrante, oculta e invasora.

A memória é um fato social. De acordo com Fentress e Wickham (1992, p. 21), "trata-se de um tipo especial de fato social, pois a memória só em parte é social [...]. Em si e por si, a memória é simplesmente subjetiva, ao mesmo tempo, ela é,

também, estruturada pela linguagem, pelo ensino, pela observação, pelas idéias" que são assumidas de forma coletiva, através das experiências partilhadas com os outros.

Quando recordamos, elaboramos uma representação do nosso eu, para nós mesmos e também para os que nos cercam. À proporção que nossa natureza se revela de uma maneira articulada, somos aquilo que conseguimos nos lembrar. E, assim, definimos as nossas identidades pessoais e coletivas, através de nossas memórias. Considerando a perspectiva social, segundo Fentress e Wickhan (1992), a memória pode ser concebida de duas formas:

- A memória como ação que consta da capacidade de recordar, comemorar, enquanto tipo de comportamento e

- A memória como representação que se caracteriza pela função cognitiva, como rede de idéias.

O conceito de representação, para Chartier (1988), resulta de duas ordens de razões: em primeiro lugar, a representação é caracterizada como uma coisa ausente. Pois, geralmente, costumamos recordar informações como algo distante de nós. Mas, não podemos esquecer que muito do que recordamos refere-se a nós mesmos. Embora tenhamos adquirido as informações para a construção das imagens que compõem nossas lembranças, no meio social, as memórias que nós recordamos são também pessoais, porque fazem parte de nós. Esse conceito nos remete a uma diferenciação entre aquilo que representa e aquilo que é representado. Em segundo lugar, a representação pode ser vista como uma exibição de uma presença, como a representação pública de algo ou alguém.

Quanto à noção coletiva de representação, Chartier (1988) comenta que ela obriga a remetermos a modelação de esquemas e categorias para as próprias divisões do mundo social. Assim, as representações do mundo social, mesmo aspirando a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, na maioria das vezes, são determinadas pelos interesses do grupo.

O referido autor comenta, também, que a relação de representação é confundida pela imaginação, essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade, que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. Só os homens de guerra não se mascaram

dessa maneira porque, efetivamente, o seu papel é mais essencial, eles se afirmam pela força, enquanto que os outros o fazem por meio de simulações.

De acordo com Fentress e Wickhan (1992), esquecer é criativo porque se lembrássemos constantemente de tudo que vivenciamos, não precisaríamos inventar quaisquer desculpas para demonstrar nossa esperteza, ou para escondermos algo. Assim, não existe evocação sem a inteligência do homem contemporâneo. Nós, seres humanos, não podemos saber quem somos, se não sairmos das determinações atuais. “Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidada pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição”. (BOSI, 1994, p. 81).

Portanto, a memória é bastante complexa e, associados a ela estão o reconhecimento, a evocação e a articulação. Reconhecer é identificar algo, ou alguém, através de conhecimento ou experiências anteriores. Evocar não necessita da presença física ou material, mas implica, antes, trazer qualquer coisa de volta ao presente. “Evocar é, portanto, um ato puramente interior que envolve qualquer tipo de representação mental”. (FENTRESS E WICKHAN, 1992, p. 42).

Dessa forma, a memória requer um certo grau de interpretação, pois ela é flexível e, se quisermos, temos a capacidade para distinguir recordações da percepção e dos sentimentos. No momento em que comunicamos aos outros, o que evocamos, transportamos a memória até a fase de articulação. A partir daí, ela passa a ser uma memória social que se mantém viva, através da transmissão de conhecimento de uma geração anterior, para uma geração atual. Momento esse em que ocorre a educação, conforme mostra o capítulo que segue.

3 EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

No capítulo anterior vimos que ao construirmos o presente, resgatando nossas memórias, nunca estamos sozinhos, pois todas as nossas recordações são frutos do grupo social, no qual vivemos. Grupo esse, que nos possibilita reconhecermo-nos enquanto ser social, que possui uma identidade própria. Quando recorremos à memória, temos uma representação do passado, da tradição, da história do nosso povo. E, quando exteriorizamos essa memória, não apenas a nossa vivência está sendo lembrada, mas, também, a história da nossa comunidade.

As diversas sociedades do mundo, mesmo as mais antigas, desenvolveram modos e técnicas para preservarem suas memórias, seja através da pintura e da música, do teatro, ou da escrita. Todos eles são usados para representarem a nossa memória das coisas.

De acordo com Le Goff (1994, p. 428), "o primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem". Nas sociedades sem escrita estão presentes os "homens-memória" que, além de idosos patriarcas, são os guardiões das tradições e da memória de suas comunidades. Nesse tipo de sociedade, a transmissão da memória não se dá através de "palavra por palavra", ou seja, por aprendizagem com a utilização de técnicas mecânicas, mas, por meio dos "homens-memória", que se diferem dos "mestres-escola" e, segundo o autor, a escola não aparece senão com a escrita.

Logo, a memória coletiva, nas sociedades sem escrita, parece funcionar através de uma construção e não de uma memorização mecânica. Sobre isso, Le Goff (1994) comenta que enquanto a reprodução mnemônica (palavra por palavra) estaria ligada à escrita, as sociedades sem escrita executavam práticas de memorização das mais variadas formas, dentre elas, o canto. Agindo dessa maneira, não estariam essas sociedades tornando a memória mais dinâmica?

A memória é uma atividade constante, tanto nas sociedades sem escrita, quanto nas que a possuem. A escrita, segundo Le Goff (1994, p. 431), "permite à memória coletiva um duplo progresso, o desenvolvimento de duas formas de memória":

- A primeira forma diz respeito à comemoração; à celebração, tanto através de um monumento quanto de um acontecimento memorável. Nessa perspectiva, a memória assume a forma de inscrição. No Oriente Antigo, por exemplo, as inscrições comemorativas deram lugar à multiplicação de monumentos como os obeliscos[1].

- A segunda forma é o documento escrito nos mais diversos tipos de suportes. Nesse caso, houve tentativas de escrita sobre osso e pele (Rússia); folhas de palmeiras (Índia); carapaça de tartaruga (China); além de papiro (Egito), pergaminho (Roma) e papel, em diversas partes do mundo.

Assim, a percepção de que escrever preserva, de fato, a memória de palavras surgiu depois da invenção da escrita. “Os eruditos crêem que o ideograma sumério, gravado em barro, evolui de um sistema de representação direto, coisa a coisa”. (FENTRESS E WICKHAN, 1992, p. 33). De certa forma, mesmo implicitamente, a escrita cuneiforme representou um sistema auxiliar da memória por meio de palavras.

Desde que a escrita passou a ser acessível a uma grande camada da população mundial, habituamo-nos a usar textos e, por isso, tendemos a vê-los em toda parte. A exemplo, temos os quadros, as indumentárias, um estilo de decoração e muitas outras coisas que são semioticamente interpretadas, como afirmações de algo.

“Na memória, a fronteira entre palavra e coisa, ou semântico e sensorial, não está nem onde a nossa cultura a pode experimentar, nem onde uma cultura pré-letrada a pôde experimentar”. (FENTRESS E WICKHAN, 1992, p. 35). Por isso, para ser entendida é preciso que a memória seja dividida em quantos tipos forem necessários. Uma parte seria a memória que guarda o conhecimento objetivo e a outra seria composta pelos outros tipos de memória, principalmente, a memória semântica e a memória episódica.

A memória semântica é a responsável pelo nosso conhecimento de acontecimentos diversos, da nossa experiência pessoal. Através dela recordamos por meio de símbolos. A memória episódica é aquela que está por trás do nosso sentido subjetivo de identidade e que nos permite recordar, evocando a experiência. Assim,

[1] Monumento ou marco quadrangular alongado, feito de pedra, sobre um pedestal.

> A nossa experiência de recordar informação semântica é diferente da nossa experiência das reminiscências da infância [...]. Mas essas diferenças funcionais são também diferenças sociais, pois é o mundo em que vivemos que distribui as tarefas da nossa memória, determina a maneira como essas tarefas devem ser desempenhadas e até nos dá as categorias com que as pensamos. (FENTRESS E WICKHAN, 1992, p. 40).

Isso é feito através da educação, que consta de um processo através do qual o ser adulto encaminha o ser mais jovem, ainda imaturo, para fins preestabelecidos. Nesse caso, a ação pedagógica funcionará como uma substituta das interações espontâneas, por interações planejadas produzidas intencionalmente, com a única finalidade de dar ao processo educacional rumos preestabelecidos. Isso demonstra que o processo educativo envolve sempre um ser educador e um ser educando. Durante esse processo, a realidade da sociedade é inculcada na criança que passará a adotar a realidade do adulto, como se fosse a sua, porém sem ter consciência disso. Esse ocorrido se dá, segundo Xavier (1992), devido a dois fatores:

a) A realidade oferece ao sujeito algumas possibilidades de ser, das quais umas se ajustam às suas possibilidades e necessidades e outras se afastam ou mesmo se opõem.
b) O ser imaturo necessita de um ser maduro, que o oriente nas opções, que lhe selecione as interações produtivas, até que possa fazê-lo por si mesmo.

Isso mostra o quanto a educação é um fato complexo, que influencia o indivíduo, em todos os aspectos de sua vida. As sociedades mudam constantemente e com elas mudam, também, os valores, os costumes e as idéias. Os tempos se tornam outros. As nossas crianças não serão iguais a nós e, por isso, não conseguimos educá-las da mesma maneira como fomos educados. No entanto, os seres humanos precisam receber algum tipo de educação para poderem viver em sociedade. Por isso é importante que a memória das gerações anteriores seja transmitida às gerações atuais.

A memória é uma evocação do passado, que resulta da capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não voltará a ser jamais. (ARANHA 1996). É preciso utilizar a educação como estímulo para os diferentes grupos humanos resgatarem, assumirem, conviverem e respeitarem suas memórias, isto é, suas identidades culturais. Como evocação do passado, a memória garante a nossa

própria identidade. E, é aí que entra a educação, como a responsável pelo ensinamento da sociedade humana, por juntar tudo aquilo que fomos e fizemos a tudo que somos e fazemos.

A educação, assim como a memória, também é um processo pelo qual passam os seres humanos. Processo esse que envolve a vida toda, pois como já dizia Dewey (1978), a educação é tão importante quanto a própria vida. E, se a vida, hoje, é caracterizada por uma grande sociedade global, que apesar de não se desvencilhar das entidades culturais, mantém um choque enorme e um tensionamento constante das diversas identidades. Então, a educação, enquanto vida, deverá ser utilizada como uma ferramenta valiosa nesse processo.

A vida social se perpetua por intermédio da educação, onde “não somente a sociedade assegura a sua continuidade, por transmissão de valores, entre a geração adulta e a geração mais jovem, através da comunicação, como a sua própria existência se traduz em transmissão e em comunicação”. (DEWEY, 1978, p. 19). Assim, a educação, para se perpetuar, não somente exige ensinar e aprender, mas também, a re-elaborar e acompanhar as transformações sociais. Para isso, a memória oferece uma grande contribuição.

A importância da educação está, principalmente, no fato de instruir crianças, de maneira que elas possam ficar em contato com as realidades sociais. Nesse caso, a educação não deve se dá apenas em nível teórico, pois é importante que, também, seja de cunho prático, para que a criança vivencie a experiência.

Outra concepção dada à educação, foi aquela que a designou como uma segunda natureza do homem, onde o mestre teria a função de suceder aos pais na missão grandiosa de formação da personalidade do educando. Nessa perspectiva, a educação passaria pelos bancos escolares. Pois “é a função de educar que faz da escola o grande fator social e político das sociedades contemporâneas”. (ANDRADE, 1984, p. 54).

Portanto, é papel da educação estimular nas pessoas a preservação de suas memórias. Isso, através da conservação de documentos e relatos da história da sociedade. (ARANHA, 1996). Pois, além de sua dimensão pessoal, a memória também apresenta uma dimensão coletiva ou social.

Em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que valorizamos, desvalorizamos a memória. A valorização acontece através da multiplicação dos meios para o registro de acontecimentos, fatos e pessoas que fizeram parte da vida. A exemplo temos o computador, os filmes, vídeos, livros e muitos outros suportes, além de instituições como as bibliotecas, os museus, entre outros, que preservam o passado.

O problema é que sem vivenciar uma educação flexibilizada, muitas sociedades - ditas civilizadas - tendem a sobrepor suas memórias, (seus costumes, suas tradições, suas idéias) sobre as outras, ditas primitivas. Nesse caso, ocorre a desvalorização, pois a memória não está sendo utilizada como uma ferramenta essencial para o conhecimento de si e do outro. Isso acontece, porque fomos instruídos socialmente para preferir o novo, o moderno, a última moda, desprezando o antigo, ou tudo aquilo que foge ao padrão que foi socialmente estipulado como modelo a ser seguido.

A memória, também, pode ser utilizada durante o processo educacional como uma ferramenta que permitirá à comunidade refletir a respeito do seu passado e repensar o presente, de maneira que as identidades de cada um sejam preservadas. Considerando que o indivíduo constrói sua identidade a partir das representações sociais, a memória pode ser vista como um instrumento que vai possibilitar essa construção, consciente ou inconscientemente. Corroborando esse argumento, Araripe (2001, p. 72) enfatiza que:

> se anunciamos que a construção da identidade se dá no reconhecimento do eu, do outro e para o outro, podemos observar, então, que alguns critérios são imprescindíveis nesta construção: a aceitabilidade, a admissibilidade e a credibilidade que possibilitam a legitimidade do que se constrói socialmente, do que é reconhecidamente coletivo. E a memória aí se destaca, pois é onde se forma, se constrói e se retrata o tecido social que possibilita a articulação do movimento da sociedade e a construção de uma identidade.

Em uma pesquisa realizada a respeito de memória, através da reconstrução das histórias da docência, Oliveira (2001) concebe a memória como um recurso convencional de recuperação de traços identitários. Nesse caso, a memória resgata a identidade. Portanto, estruturar um debate sobre a relação entre educação e cultura, nos instiga a refletir sobre algumas questões essenciais, como identidade e diversidade cultural.

Atualmente, identidade tem sido uma questão bastante discutida na área educacional. Sob uma perspectiva psicológica, a identidade relaciona-se à construção da subjetividade de uma pessoa, que envolve um processo onde interagem elementos hereditários, de origem social, envolvendo o contexto familiar e sócio-cultural. (CANDAU, 2002).

Nesse caso, identidade representa o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo ou, nos remete a um determinado grupo. Assim, a identidade estaria associada à idéia de pertença a um grupo social (turma, tribo, nação, instituição religiosa, raça entre outros).

A identidade cultural é constituída pelos aspectos que surgem de nossa pertença. “Essa pertença, que nos inclui, faz com que sejamos parte de, identifica-nos com as marcas próprias de uma cultura [...]. A identidade cultural de um indivíduo permite que este se localize e seja localizado em um sistema social”. (CANDAU, 2002, p. 31). Nessa perspectiva, é necessário que a educação esteja voltada para a diversidade cultural, a fim de fortalecer, nas crianças, a identificação com o seu grupo racial, cultural entre outros.

Em virtude disso, pensar a educação, hoje, continua sendo uma tarefa árdua, como foi ao longo do tempo, diante das constantes transformações sociais, pelas quais passam as sociedades. Todos nós, que trabalhamos com a educação, fomos levados a repensar e reorientar nossas ações, tentando universalizar a educação com qualidade, visando contribuir com a construção de uma sociedade igual e auto-sustentável para todos.

O fenômeno de universalização da educação vem sendo exigido em todo o mundo. Tendo na globalização, em parte, suas causas centrais, torna-se muito difícil garantir alternativas de vida às pessoas que não receberam uma educação escolar. Sem esquecer das diferenças econômicas e de desenvolvimento, entre países ricos e pobres; do impacto ambiental que ameaçam os recursos naturais, devido à constante exploração sem limite e das “transformações profundas e velozes ocorridas em todos os setores, graças ao avanço das tecnologias da informação, que colocaram em xeque nossa capacidade de adaptação, ao que já passou para a história como a Sociedade do Conhecimento”. (MARANHÃO, 2004, p. 13).

Diante dessas mudanças, no mundo inteiro, podemos constatar que grande parte da população mundial não consegue desfrutar das vantagens desse novo tempo; não estando preparada para enfrentar os problemas que envolvem a questão da globalização, em especial.

Nessa perspectiva, reações de intolerância despertadas pela ameaça à identidade cultural e à memória dos povos, o crescimento do desemprego, da violência e uma crise de valores éticos e humanistas são questões a serem pensadas como integrantes dos problemas educacionais. Pois, se a população não está apta para enfrentar esses problemas é porque jamais foi beneficiada por uma educação que lhe transmitisse os conhecimentos e lhe estimulasse as habilidades mínimas requeridas para a superação dos desafios.

Na América Latina e, principalmente, no Brasil, é imprescindível que a educação esteja voltada para essas questões, pois o nosso continente e, conseqüentemente, o nosso país são compostos por grandes diversidades culturais. Nesse caso, a educação poderá ser utilizada como incentivadora da valorização da memória, enquanto principal ferramenta de resgate e valorização da identidade cultural dos povos. Não, no sentido de utilizar as diferenças para incentivar os preconceitos e as discriminações, mas de conscientizar a sociedade de que a diversidade é a principal riqueza dos seres humanos.

Com isso, verificamos que a sociedade, na qual vivemos hoje, é bastante complexa, possui inúmeros grupos (culturais, étnicos, religiosos, entre outros), com inúmeras diferenças e cada um deles defende seus próprios interesses e universos culturais, na tentativa de manterem vivas as suas memórias. Isso vem intensificar a necessidade urgente de uma educação baseada na pluralidade cultural.

No mundo globalizado, o reconhecimento da existência das pluralidades culturais vem realçar a importância da tolerância e da democracia, onde a negociação tem papel de destaque, para que as sociedades possam resolver suas tensões e conflitos. Para isso, é necessário que os indivíduos tenham uma educação, que lhes permita pensar criticamente. Pois, segundo Damasceno ([2000?], p. 96), a mente humana é um sistema funcional, complexo e unitário, no qual vários componentes ou subfunções - atenção, memória, percepção, linguagem e raciocínio intelectual - participam de modo integrado, num todo simultâneo.

Essa argumentação pode ser apoiada em Fentress e Wickhan (1992, p. 7), quando acrescentam que as recordações são feitas pelos indivíduos, mas não são dissociadas do meio social. Pois, as recordações que partilhamos com os outros são aquelas consideradas relevantes para eles, no contexto de um grupo social com determinadas características, independente de ser estruturado e duradouro ou informal e, algumas vezes, temporário.

Complementando esse argumento com os estudos de Halbwachs (1990), observamos que os grupos sociais criam suas próprias imagens e, a partir daí, estabelecem uma versão acordada do passado.

Toda a nossa memória individual das coisas (maneira de falar, comer, agir, pensar) está repleta do social. É resultado deste. Portanto, será muito difícil transformar a sociedade através da educação, já que vivemos num mundo globalizado, no qual os interesses determinantes pertencem àqueles que preferem a continuidade do que está posto. Por isso, hoje, muitas políticas consideradas de desenvolvimento tendem a progredir na concepção de um avanço puramente econômico, permitindo, assim, reconhecer nitidamente a ideologia que declara primazia do mercado e da economia, como alavancas únicas para o desenvolvimento e a transformação social.

Esse tipo de desenvolvimento, pautado no economicismo, desencadeia a concentração de riqueza nas mãos de poucos; uma injustiça social enorme que resulta no alto índice de analfabetismo, na fome, na falta de emprego, na destruição do meio-ambiente e na dominação cultural, causando a diminuição da diversidade, extinção de povos e de suas memórias concentração de poder, tanto externamente quanto dentro dos países. Esses cinco fatores interligados refletem o momento político-histórico-social que hoje atravessamos, “onde a necessidade de um desenvolvimento equilibrado em nível mundial transformou-se em uma meta, que há muito ultrapassou os limites do que é urgente para se tornar imperativo”. (CANDAU, 2002, p. 44).

Nesse caso, a escola funciona como fornecedora dos meios, para que os fins sociais sejam satisfatoriamente atingidos. Isso, devido à sociedade industrial e tecnológica exigir indivíduos treinados na aplicação do método científico. Além de técnicos que lutem de forma eficiente pelo progresso econômico da nação. Xavier

(1992) comenta que, à ótica do escolanovismo, a escola tem a responsabilidade de educar o homem na sociedade, com ela e para ela. É aí que entra a ação pedagógica como autônoma da realidade, como esfera dos meios e dos instrumentos.

Convém dizer, que a escola, na qual depositamos a educação dos nossos filhos, não caminha rumo a um compromisso teleológico. Ela parte dele. A Escola Nova parte, portanto, de um compromisso ideológico com a ordem na qual foi gerada, "uma vez que suas propostas pressupõem que a sociedade encontrou o caminho certo e que este não deva ser questionado". (XAVIER, 1992, p. 16).

Utilizar a educação apenas como um instrumento de preparação de indivíduos, para o mercado de trabalho é uma atitude equivocada. Pois, esse tipo de educação leva à exigência de que cada indivíduo terá, de agora em diante, que "cuidar de adquirir um banco ou pacote de habilidades (gerais, técnicas e de gestão), mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado empresarial". (FRIGOTTO, 2002, p. 62). A certificação destas habilidades e competências constituem-se o passaporte para a empregabilidade. Porém, não evita que o mercado de trabalho absorva apenas uma pequena parcela dos qualificados.

O resultado desse tipo de educação transmitida pela escola, é o aumento do fracasso escolar porque, realmente, nem se educa para o mercado de trabalho, nem para a vida.

> Contudo, apesar das dificuldades, é possível perceber que o momento atual tem se revelado como um período de aproximação entre cultura e desenvolvimento, concebendo-as não mais como duas entidades separadas, ou mesmo antagônicas (onde o elemento cultural se tornava um empecilho ao desenvolvimento), mas sim como fatores determinantes para a própria continuidade da vida social, seja a nível local ou global. O desafio implícito nessa aproximação é a concepção de modelos de desenvolvimento mais amplos, que levem em consideração não apenas os processos relativos à sustentabilidade sociocultural tais como: os estilos de vida, diferenças de gênero, divisão de trabalho, hierarquias sociais, sistemas de valores, mecanismos de participação política e possibilidade real de decisão em projetos de desenvolvimento em termos de conscientização e participação local. (CANDAU, 2002, p. 48).

A pluralidade de culturas é o resultado da preservação de inúmeras memórias presentes no interior de cada grupo social. Essas memórias são afloradas quando um grupo encontra-se com outro totalmente diferente do que lhe é conhecido. De acordo com Fentress e Wickhan (1992), a memória consegue penetrar em todos os aspectos da nossa vida mental, tanto nos mais abstratos e cognitivos,

quanto nos mais físicos e inconscientes. Por isso, consideram que a maior parte do que recordamos está sob a forma de emoções, sentimentos e fantasias ou imagens sensórias recordadas.

Estes autores pontuam que a doutrina do conhecimento leva-os a considerar a memória em dois segmentos: o objetivo, que conserva o conhecimento e por isso é uma parte, relativamente, passiva da memória; o subjetivo composto pelas informações e sentimentos, que estão contidos em nós. Esta é a parte mais ativa da memória, pois experimenta e registra para a consciência. É essa parte que utilizamos para recordar as informações e as sensações, para comparar nossas tradições, nossos costumes, com os de outra sociedade.

A memória, também, reconstrói os diversos saberes que serão transmitidos para as futuras gerações, contextualizando a função da educação. Nessa perspectiva, a educação desempenha um papel fundamental para a construção da memória, que tem funcionado como “uma ferramenta potente, em se tratando de acionar os repertórios guardados que sendo reconstruídos pelo trabalho desta, nos aproximam de saberes” (técnicos, profissionais, experienciais entre outros)”. (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

O conhecimento que adquirimos e as sensações que afloramos são resultantes da memória dos nossos antepassados. Então, o papel da educação, enquanto vida, é fazer com que os nossos conhecimentos e sentimentos sejam trabalhados, para que possamos utilizá-los, sem desconsiderar outro grupo social. Nesse caso, a educação nos prepararia para vivermos um processo de socialização democrática.

Berger e Luckmann (1976) explicitam que há dois tipos de socialização experimentados pelos seres humanos: a primária (socialização experimentada ainda na infância) e a secundária (introduz a pessoa já socializada em novos setores do mundo objetivo da sociedade). Nesses processos de socialização, são assimilados conceitos prontos, que foram criados pelos nossos antecessores, influenciados pela própria sociedade. A partir daí, o indivíduo se auto-identifica e identifica os outros, passando a obter um lugar específico no mundo, ou seja:

> a criança recebe do passado, não só os dados da história escrita, mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (BOSI, 1994, p. 73).

Dessa forma, observamos que enquanto as pessoas adultas trabalham com atividades específicas para a idade madura, a criança recebe delas inúmeras instruções que vão influenciar diretamente a sua aprendizagem. Então, a criança observa e interioriza essas experiências, carregadas de deformações, criadas pelo imaginário humano.

Assim, o que consideramos como nosso próprio subjetivo refere-se ao objetivo subjetivado. Todavia, os autores Berger e Luckmann (1976), também, evidenciam a possibilidade de um processo de ressocialização, que tendo uma grande semelhança com a socialização primária requer, do sujeito, uma forte identificação afetiva, para que seja possível uma transformação da realidade.

Diante da nova realidade, o indivíduo tende a ressocializar-se, reinterpretanto o passado, a fim de estabelecer uma conexão com o presente. Complementando esse processo, Bosi (1994) acrescenta que a verdadeira mudança é percebida no interior, no concreto, no cotidiano, pois os abalos exteriores não modificam o essencial.

Na época da *polis* grega, nos primeiros tempos, a memória não se constituía como um exercício ou um direito do indivíduo destinado a recobrar a sua identidade através da reminiscência, a imagem de si mesmo. Conforme Brandão ([2000?], p. 5), “Esse ofício de reconstrução do sujeito com o tempo pessoal e as lembranças reordenadas através da evocação, delinearia uma biografia ou, pelo menos um momento fugaz dela”. Dessa forma, a memória não estabelecia, ainda, uma ordenação cifrada do tempo, cujo destino seria explicar, para si mesma ou para outras, uma sociedade, uma experiência coletiva de uma cultura, da identidade de um nós.

Assim, pressupomos que a identidade é algo que se reinventa e se reinterpreta a cada geração. Isso reforça a necessidade de desenvolvemos uma educação flexível, interpenetrada pelas questões das diversas culturas. A existência de diferentes experiências entre as culturas, faz com que as identidades e os gêneros específicos sejam moldados ou reconstruídos. (MENEZES, [2000]).

A percepção de vários problemas relacionados com a educação no mundo, e, também, no Brasil, fez com que, no nosso país, aumentasse a necessidade de se repensar uma nova organização do ensino, com a finalidade de torná-lo mais flexível e correspondente com as novas formas de produção de conhecimento do cenário global. Assim, em 1996, foi promulgada:

> uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação, após oito anos de muita polêmica, que passou a ser conhecida como Lei Darcy Ribeiro, autor do substitutivo do projeto de lei inicial, que o Senador considerou detalhista e rígido demais, contrário à idéia de flexibilizar o sistema educacional de forma que ele pudesse ser aprimorado constantemente, de acordo com as expectativas de uma clientela cada vez mais plural e com as demandas de uma nova organização social". (MARANHÃO, 2004, p. 14).

Desse modo, a Lei de Diretrizes de Bases da educação (LDB), em vigor, contém transformações importantíssimas, envolvendo desde a educação infantil, considerada o primeiro degrau da educação básica até a educação superior, que foi reformada, com a abertura de novas instituições e de novos cursos.

Essa nova lei trouxe expressivas mudanças para a educação brasileira, porém ainda há muitos percalços e imensos problemas distantes de uma resolução. O desafio de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade é muito grande, uma vez que a educação brasileira permaneceu, por muito tempo, ofuscada por outras prioridades nacionais.

No entanto, segundo Maranhão (2004), a educação foi o índice no qual mais avançamos. Porque entre 1990 e 2002, a taxa de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos aumentou em até 97% e a do nível secundário em 72%. Sem deixar de citar a educação de adultos que cresceu em até 86,4%. Apesar desses autos índices, devemos ser cautelosos, porque eles não demonstram a baixa qualidade do ensino, ou o número de evadidos, ou em repetição de séries.

Vale salientar que, hoje, não podemos considerar alfabetizado o indivíduo que apenas sabe assinar o nome, ou ler uma carta, já que contamos com um número expressivo de analfabetos funcionais, ou seja, "pessoas que não vêem o semi-oculto, que não entendem a alusão, que não ouvem o sussurro", (PERISSÉ, 2000, p. 17). Enfim, são pessoas que identificam o código escrito, mas não conseguem entender o que lêem.

Diante de tantos problemas e desafios para a educação, questionamos se é esse o tipo de educação - tão extensa quanto ineficiente, incapaz ensinar uma

pessoa a ler, escrever e falar com correção e coerência - que queremos deixar como herança para as gerações futuras?

A resposta, infelizmente, pode ser sim, pois durante muito tempo vivemos com uma educação pública cheia de percalços que não foram solucionados. Décadas e mais décadas se passaram sem que fossem tomadas providências, no sentido de melhorar a qualidade da educação pública. Tal descaso reflete-se no número de crianças que são reprovadas logo na primeira série. Problemas esses causados, principalmente, pela falta de critérios adequados para medir a qualidade do ensino e pela falta de interesse em resolver os problemas enfrentados no dia-a-dia da escola.

Se a escola agisse em prol do pleno desenvolvimento da leitura e da escrita, não teríamos um número absurdo de pessoas que passaram pela educação básica sem ter desenvolvido as habilidades de leitura e escrita pois, hoje,

> 67% dos brasileiros são analfabetos funcionais (30% só são capazes de achar informações simples dentro de frases, e 37% dentro de textos curtos). Entre universitários, 35% não atingem o nível pleno de alfabetismo, isto é, alcançaram o topo da pirâmide educacional, sabe-se lá como, sem a condição *sine qua non* para o início do percurso escolar: a competência para entender o que se lê e expressar-se com coerência ao escrever. (MARANHÃO, 2004, p. 49).

Então, as habilidades de leitura e de escrita das pessoas interferem diretamente na capacidade de entender as outras disciplinas. Assim, é necessário o empenho de órgãos como o Ministério da Educação (MEC), na aplicação de programas de fomento à leitura como biblioteca escolar, biblioteca do professor, rodas de leitura, entre outros que foram planejados e, até agora, não saíram do papel. É necessário ainda que os livros didáticos sejam distribuídos regularmente, pois geralmente constam do único instrumento de leitura que as crianças têm acesso. Tais ações, certamente, contribuiriam para o aumento da prática de leitura no país. É dever do Estado, fornecer a educação escolarizada aos cidadãos, independente da idade.

A educação só trará benefícios para a população brasileira, quando as pessoas considerarem a leitura e a escrita como uma ferramenta para compreensão e inserção na sociedade, independente do que ela lhes dá em troca. Todas as pessoas, através da educação, devem estar aptas a participarem da sociedade, dignamente. Assim, não basta que tenham acesso aos serviços básicos, é extremamente necessário que possam usufruir de uma educação que lhes ofereça

boa formação intelectual, no intuito de criar a possibilidade de um bem estar coletivo e individual. Isso, certamente, melhoraria a relação familiar e preservaria a memória da sociedade, fortalecendo as relações sociais.

Apesar de não resolver todos os problemas que afligem à humanidade, a educação pode garantir um estado mínimo de equilíbrio e bem-estar social, entre os indivíduos. Pois, enquanto não houver garantia de acesso à educação, a todas as camadas sociais brasileiras, o povo estará sempre representado por esferas do governo, marcadas pela arbitrariedade, ou pelo paternalismo. Além disso, a falta da universalização da educação alimentará as tensas relações de classe, suprindo os mais variados tipos de preconceitos que já existem e criando novos, desvalorizando a memória dos inúmeros grupos aqui existentes.

4 HISTÓRIA DA LEITURA: fragmentos

A leitura, no seu pleno significado, refere-se à realidade. Ela se processa sobre o conhecimento expresso por escrito mas, também, através dos nossos sentidos, que estão expostos a diversos estímulos, cheios de cores, sabores, cheiros, formas. Todos eles, em vários momentos, passam por nós e atingem um grau de relevância. Uns mais, outros menos. A nossa tarefa, nesse caso, é selecionar e interpretar esses estímulos, para então fazermos nossas escolhas. “Como seres humanos, somos, constantemente, inseridos em três dimensões: o passado, o presente e o futuro. Somos seres pluridimensionais, superando a unidimensionalidade do tempo e do espaço”. (LUCKESI, 1997, p. 120).

Aquilo que possuímos hoje é resultado do nosso esforço, de nossas escolhas, mas, também, é resultado do esforço de pessoas, grupos, povos, nações, presentes na distância da história, uma vez que:

> Vivemos num mundo de representações simbólicas. Ao interpretarmos os estímulos que nos alcançam transformamos em símbolos, portadores de significados, é o que podemos chamar de leitura do mundo. Criamos imagens do mundo e da história dentro de nós, mesmo que seja de nossas pequenas histórias. Mundo esse que evoca aspectos variados da vivência humana: mundo que nos cerca, nos penetra e constrói, dentro de nós, um mundo-texto feito com os nossos significados. A existência da leitura do mundo invoca a igualdade entre seres humanos, quanto à capacidade de ler; todos temos nossa visão de mundo, que deve ser respeitada e confrontada, quando necessário, com outras visões opostas, mesmo que às vezes nem todos se dão conta dessa capacidade; todos nós temos uma predisposição para a leitura. (MARTINS, 1998, p. 32).

E se hoje, usufruímos do conhecimento resultante desse processo, é porque cada pessoa, grupo ou povo tem se preocupado, constantemente, em transmitir às gerações seguintes, o próprio conhecimento sobre o homem e o mundo. Conhecimento esse que parte das experiências de cada um, vivenciadas no cotidiano de suas relações sócio-culturais.

É nesse mundo de estímulos e representações, que nasce a palavra, culturalmente oralizada e depois registrada nos manuscritos, textos impressos e, atualmente, digital e virtual. Com todas essas modificações, a leitura, especificamente da palavra escrita, levou o homem a criar um mundo diferente, onde as fronteiras existentes são relativizadas, o que facilita o diálogo entre povos e

culturas diferentes. Todavia, a leitura da palavra colocou várias pessoas em situação de desigualdade, porque nem todas têm acesso a ela e, obviamente à escola, já que o aprendizado da leitura escrita passa pelos bancos escolares.

No pensamento de Manguel (1997), descobrimos uma palavra, porque o objeto ou idéia que ela representa já está em nossa mente, pronto para ser ligado à palavra. Nesse sentido, as palavras ditas ou lidas não pertencem a nós, nem aos nossos pais, elas ocupam um espaço de significado compartilhado, um limiar comum, que está no começo da nossa relação com as artes da conservação e da leitura.

Assim, expor uma pessoa, somente à linguagem oral, pode não ser suficiente para que algum dos hemisférios dessa pessoa desenvolva totalmente as funções da linguagem. Para que o nosso cérebro se desenvolva, nesse sentido, é necessário que sejamos ensinados a reconhecer um sistema compartilhado de signos visuais. Em outras palavras, precisamos aprender a ler. Nesse caso, ler é ver e entender a palavra, conforme aquilo que a pessoa aprendeu e compartilhou com outras pessoas.

Entretanto, é importante destacar que a escrita, independente da forma como se apresenta, constitui “uma codificação da linguagem oral, que por sua vez é a única forma da língua que é natural, no sentido de que sua produção do discurso não requer nenhum procedimento de instrução ou educação”. (BRESSON, 1996, p. 25, grifos nossos). Ou seja, adquirir uma determinada língua envolve um processo de aquisição, que nos acompanha desde os primeiros meses de vida e esta forma não precisa ser organizada explicitamente, ou socialmente dirigida. Diferentemente da língua falada, a escrita e a leitura requerem procedimentos de aquisição, que não sejam espontâneos.

A história das práticas de leitura refere-se, também, às apropriações do texto pelo leitor, "que tendem a escapar completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos e imprevistos pragmáticos notáveis". (PÉCORA, 1996, p. 12). Isso porque cada leitor, com base em suas referências sociais, dá um sentido aos textos de que se apropria.

A idéia conceitual de apropriação pode ser colocada, no centro de uma abordagem de História Cultural. Chartier (1988, p. 26) comenta que “a apropriação tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpelações,

remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritos nas práticas específicas que os produzem".

De qualquer forma, as apropriações dos textos, pelo leitor, implicam, sempre, a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, pois cada um apresenta uma competência diferente. Há aqueles que aprenderam a ler, através da escola e os que são considerados como autodidatas, isto é, desenvolvem suas práticas leitoras por vontade própria.

O processo histórico da leitura resulta de relações sociais, que se estabelecem entre o leitor e o texto quando o lê e o autor quando o cria. Assim, o leitor e o autor de um texto são indivíduos que interagem entre si através do texto e ambos têm uma história de vida que influencia o processo da leitura de textos.

A leitura não é apenas um decodificador de signos. Ela é um ato simples, inteligente, reflexivo e característico do ser humano, "A leitura é um ato de compreensão do mundo, da realidade que nos cerca e em meio à qual vivemos". (LUCKESI, 1997, p. 122). A leitura é um exercício constante, através do qual se capta por meio dos mais diversos símbolos, sinais e manifestações da informação, conteúdos e mensagem que os outros transmitem sobre a realidade, tanto nossa, quanto deles. Nesta perspectiva, todo e qualquer ser humano nasce com a capacidade de ler. Assim,

> Lê a professora que analisa, com sinceridade e verdade, as causas pelas quais seus alunos não aprendem; lê o médico que, através dos sintomas e exames, descobre as causas da enfermidade que atormenta seu paciente e se torna, assim, capaz de enfrentá-las e debelá-las; lê o mecânico que, pelo simples roncar do motor, descobre os defeitos que afetam o mesmo e encaminha as devidas soluções; lê o sertanejo que, no contato com a natureza, sabe prever o sol, a chuva, a boa colheita; lê a criança que, pelo gesto, voz, atitude das pessoas que a rodeiam, descobre a presença do afeto e do amor; lê todo aquele que encontra nas dádivas e presentes não apenas o valor material e econômico dos mesmos, mas, principalmente, a presença daqueles que, através deles, se relacionam e comunicam com os que querem bem; lê toda e qualquer pessoa que, ao lidar com as coisas, com o mundo, com os outros e consigo mesmo, busca não apenas estar fisicamente ao lado, ocupando um espaço, mas procura, antes de tudo, saber o que as coisas e as realidades são o que significam, o que expressam e por que assim se manifestam; lê todo aquele que sabe buscar a mensagem e o conteúdo que as coisas, no seu âmago, transmitem; lê o que busca desvelar a realidade, ou seja, tirar o véu que esconde aos nossos sentidos o âmago e o significado profundo de todo o mundo, com suas implicações políticas, históricas, sociais, econômicas, religiosas. (LUCKESI, 1997, p. 120).

O autor considera distorciva e discriminatória a afirmação de que somente aqueles que foram alfabetizados, ou freqüentaram a escola, sabem ler. Considera como um ato distorcivo e discriminatório, afirmar que são ignorantes e incultos, os que não aprenderam a decodificação das palavras, muito embora sejam, na maioria das vezes, mais capazes de decodificar a realidade do que os que decodificam mecanicamente a palavra. Esse tipo de pensamento resulta de uma manipulação política e ideológica, para que as coisas permaneçam, em parte, como estão.

De acordo com Manguel (1997), os estudos mais modernos, a respeito da neurolingüística e da relação entre cérebro e linguagem, tiveram início mais ou menos em 1865. Naquele ano, dois cientistas franceses, Michel Daz e Paul Broca, sugeririam que grande parte da humanidade, possuidora de um processo genético que começa na concepção, nasce com um hemisfério cerebral esquerdo, que se tornará a parte dominante do cérebro, para codificar e decodificar a linguagem; uma proporção muito menor, em sua maioria, canhotos ou ambidestros, desenvolve essa função no hemisfério direito.

Em algumas pessoas, com uma predisposição genética para a dominância do hemisfério esquerdo, danos precoces, nessa área, resultam numa reprogramação do cérebro, que começa a desenvolver a função da linguagem no hemisfério direito. Mas nenhum dos hemisférios atuará como codificador e decodificador, enquanto a pessoa não for exposta, efetivamente, à linguagem.

A partir do momento em que o primeiro escriba arranhou e murmurou as primeiras letras, percebeu-se que o corpo humano já era capaz de executar atos como ler e escrever, embora isso fosse acontecer muito tempo depois. Isto é, o corpo humano tem a capacidade de armazenar, recordar e decifrar todos os tipos de sensações, incluindo os sinais arbitrários da linguagem escrita, que ainda estariam por ser inventados. Essa noção de que somos capazes de ler, antes de ler de fato, reforça a idéia de que nascemos como uma predisposição para a leitura.

A leitura, hoje, consiste numa ferramenta indispensável à vida em sociedade. Ela funciona como uma fonte privilegiada de enriquecimento pessoal, cujos objetos, em que ela se faz presente, estão constantemente disponíveis, seja pela diversidade dos modos de acesso a ela, seja pela extrema economia de sua

utilização, a qual lhe permite ser, um objeto de degustação e de prazer incomparável.

Nas palavras de Charmeux, (1995, p. 14),

> Aprender a ler, sem dúvida, só pode, portanto, se fazer lendo, a partir dos objetos e nos locais feitos para isto, e analisando o que se passa, quando se lê. Eis porque um método, por mais genial que seja, não pode fazer aprender a ler. E, na medida em que o método freqüentemente dispensa a leitura de outra coisa, já que espera que a criança saiba ler para ler, ele bloqueia completamente, aliás, toda aprendizagem possível.

Nesse caso, o autor considera a leitura como uma atividade-meio que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. Ler seria, então, utilizar-se do escrito para concretizar um projeto, seja ele de ação ou de lazer. Não pode haver leitura sem a compreensão. Quem não compreende o que lê, não realizou a leitura. A compreensão do leitor, sobre o que leu, envolve uma construção, na qual estão presentes os saberes pessoais, o seu repertório anterior. Construímos sentido, a partir do que percebemos visualmente, através da inteligência e do domínio de uma linguagem particular, além da variação dos tipos de textos.

A leitura, segundo a sociologia, é uma prática social. E, apesar de ser considerada por muitos como individual, ela depende de fatores como o grau de instrução do leitor, sua origem social, sua idade e também o sexo. Para Belo (2002, p. 60), a leitura “é feita no interior de instituições como conventos e academias literárias, salões aristocráticos, bibliotecas públicas, a escola ou a família”. Em cada época, os leitores dividem entre si espaços, gestos e ritmos de leitura. Partilham também normas morais, estéticas e outros valores que influenciam a recepção dos textos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura “é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públicas”. (BAMBERGER, 1991, p. 92).

As condições necessárias ao desenvolvimento de práticas de leitura incidem em oportunidades para ler, de todas as maneiras possíveis, como por exemplo: o livro de bolso, a formação da biblioteca pública, o apoio da comunidade, da igreja, de empresas entre outras.

Nas palavras de Silva (1996), do mesmo modo que somente tem sentido discorrer sobre comunicação, enquanto ato de comunicar, falar em leitura é referir-se ao ato de ler, existencializado por um sujeito-leitor na sua trajetória de vida.

Durante toda a história do livro e da leitura, a humanidade tem buscado alternativas para lhe proporcionar conforto e prazer na hora de ler. Como exemplo, temos as séries de longo prazo, dos registros de direitos do livro, a publicação de bibliografias, entre outros.

Segundo Darnton (1992), os alemães elaboraram uma longa série de estatísticas, graças a uma fonte peculiarmente rica: os catálogos das feiras do livro de Frankfurt e Leipzig, que se estendem de meados do século XVI, a meados do século XIX. O catálogo de Frankfurt foi publicado de 1564-1749, enquanto o de Leipzig data de 1594 a 1797. Esses catálogos foram de grande importância para o mundo da leitura, por isso têm sido explorados por inúmeros historiados alemães, do livro.

A história da leitura também envolve temas como: a passagem do rolo ao códice, o que deu origem a novos gestos de leitura e ampliou a leitura em silêncio no período escolástico, influenciada pelos novos hábitos intelectuais. A leitura considerada extensiva (grande aumento da quantidade de textos e livros lidos por cada leitor) também foi marcante para o desenvolvimento cultural da leitura. A esse tipo de leitura, contrapõe-se a leitura intensiva (leitura regular e sempre recomeçada de um texto apenas ou de uma quantidade pequena de livros), como é o caso da leitura da bíblia.

Na antiga escrita em rolos, não havia separação das palavras, não havia distinção de maiúsculas, nem se usava pontuação. Esse tipo de material só servia aos objetivos de alguém que estava acostumado a ler em voz alta, alguém que permitiria ao ouvido desembaralhar, o que ao olho parecia uma linha contínua de signos. Contudo, até mesmo o rolo contínuo, embora facilitasse a vida do leitor, não ajudava muito na separação dos agrupamentos de sentido. Sem nenhuma pontuação de palavras, o leitor era obrigado a ensaiar um texto antes de lê-lo em voz alta, uma vez que a leitura, à primeira vista, era uma habilidade incomum naquela época e levava amiúde a erros de interpretação.

O difícil manuseio dos materiais de leitura fez com que a mesma não atingisse um grande número da humanidade, somente após o surgimento do códice é que muitas pessoas puderam usufruir desse direito. O códice surgiu em substituição ao rolo, suporte no qual eram escritos os textos na Antigüidade. Era com esse tipo de material que se faziam as obras conservadas na biblioteca de Alexandria[2]. Os rolos, chamados em latim de *volumen*, eram lidos horizontalmente, da esquerda para a direita.

Antes do livro, em forma de códice, que conhecemos até hoje, o leitor era obrigado a manter as duas mãos ocupadas, para conseguir desenrolar e segurar o rolo. Só a partir daí é que poderiam dar início à leitura, isso o impedia de fazer quaisquer anotações, e acabava incentivando o aumento de leitores que liam em voz alta, para que outros pudessem entender e anotar.

Dessa forma, o códice se generalizou e ao substituir lenta, mas definitivamente o rolo, ele trouxe consigo uma série de novos hábitos intelectuais e posturas corporais. Assim, o corpo do leitor ficou mais livre para manusear o livro e fazer anotações, durante a leitura. Outro ponto importante foi a facilidade para que o leitor pudesse tecer comparações que achassem pertinentes. Tal fato contribuiu para o surgimento da paginação, além da criação de índices e do estabelecimento de comparações entre as várias partes da obra.

Manguel (1997) salienta que o códice foi uma invenção pagã de Júlio César (100-44 a. C.)[3], que foi o primeiro a dobrar um rolo em páginas, para despachos às suas tropas. A partir daí, os cristãos primitivos também começaram a adotar o códice e descobriram ser muito prático carregarem, escondidos em suas vestes, textos proibidos pelas autoridades romanas. Com o aparecimento do códice,

---

[2] Durante uns sete séculos, entre os anos de 280 a.C. a 416, a biblioteca de Alexandria reuniu o maior acervo de cultura e ciência que existiu na antigüidade. Sua estrutura física compreendia dez grandes salas e quartos separados para os consultantes. Quando foi criada, essa biblioteca já contava com cerca de setecentos mil documentos agrupados (pergaminhos, papiros, gravuras) e tornou-se uma fonte de investigação, deixando um notável legado para o desenvolvimento geral da humanidade.

[3] Militar e estadista romano, estendeu o domínio do seu pais até ao Oceano Atlântico. Lutou numa guerra civil com o senado conservador romano liderado por Pompeu. Tornou-se ditador vitalício de Roma, na qual iniciou uma série de reformas administrativas e econômicas. César também escreveu obras como *De Bello Gallico*, no qual relata as suas campanhas contra os Galos; *De Belo Civile*, onde narra as suas campanhas contra Pompeu. Ele costumava justificar suas ações através de seus discursos e de suas obras.

.

surgiu a numeração de páginas, possibilitando ao leitor acesso fácil às seções e textos separados, como as epístolas que podiam ser facilmente encadernados em um pacote conveniente. A separação das letras em palavras e frases desenvolveu-se muito gradualmente.

A fim de ajudar os que tinham pouca habilidade para ler, os monges do *scriptorium* dos conventos usavam um método de escrita conhecido como *per cola et commata,* no qual o texto era dividido em linhas de significado, uma forma primitiva de pontuação, que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz, no final de um bloco de pensamento. A pontuação continuava precária, mas esses dispositivos primitivos ajudaram indiscutivelmente, no desenvolvimento da leitura individual. (MANGUEL, 1997).

Outras tarefas continuaram a serem feitas, para facilitar a vida do leitor silencioso, como por exemplo: o destaque dado às primeiras linhas, das primeiras seções principais de um texto (a exemplo dos livros da bíblia), que eram escritos com tinta vermelha. Muito tempo depois, quem passou a receber destaque foi a primeira letra do novo parágrafo, que começou a ser escrito um pouco maior ou em maiúscula. De acordo com Manguel (1997), os primeiros regulamentos exigindo que os escribas ficassem em silêncio nos *scriptoriums* dos conventos, datam do século IX. Até então, haviam trabalhado com ditados ou lendo para si mesmos, em voz alta, o texto que estavam copiando.

Exercitar o silêncio, durante a leitura, é deleitar-se nela. O silêncio proporciona a compreensão e faz com que o leitor entre num estado de concentração, tanto dos sentidos, quanto do pensamento. Assim fala (MANGUEL, 1997). Entretanto, podemos enriquecer nossas leituras debatendo-as com outras pessoas, nesse caso, não seria comprometedor afirmar que o silêncio acalma o tumulto das lembranças, já que, mesmo em silêncio falamos através do pensamento?

Depois que a leitura silenciosa virou norma no *scriptorium*, os escribas se comunicavam através de sinais. Se precisavam, especificamente, de um Livro dos Salmos colocavam as mãos sobre a cabeça em forma de coroa, fazendo referência ao rei Davi; se queriam um missal o solicitavam pelo sinal-da-cruz. Diante disso, a norma que impunha o silêncio, em ambientes de leitura, não parece ter sido aceita

por todos, na época em que foi criada e, até hoje, não o é, a exemplo de muitas bibliotecas brasileiras, nas quais o silêncio está presente apenas nos cartazes de sinalização.

A leitura em voz alta, com outra pessoa na sala, implicava compartilhá-la deliberadamente ou não. O método de leitura silenciosa da página era, em sua época, algo fora do comum. A leitura considerada normal era aquela que se fazia em voz alta. Foi somente no século X que esse modo de ler passou a ser usado com mais freqüência, mesmo que se possa encontrar exemplos anteriores.

Falando a respeito de Ambrósio[4], Manguel (1997) comenta que sua leitura havia sido um ato solitário. Talvez porque ele tivesse medo de que, se lesse em voz alta, algum trecho difícil do autor, que estivesse lendo, poderia suscitar uma indagação na mente de um ouvinte atento, e ele teria, então, de explicar o significado da passagem, ou mesmo discutir sobre alguns dos pontos menos claros.

Com a leitura silenciosa era diferente, pois o leitor não precisava ter medo e podia ler o livro sem restrições. Não era necessário que as palavras ocupassem o tempo do leitor, para que fossem perfeitamente pronunciadas. O leitor poderia pausar a leitura, quando estivesse envolvido em seus pensamentos e retomá-la, quando achasse conveniente.

Alguns dogmatistas chegaram a desconfiar dessa nova forma de ler, e observaram que a leitura silenciosa abria a mente, além de contribuir com o aumento do perigo da preguiça, o que resultaria no pecado da ociosidade. Porém, esse tipo de leitura deu origem a outro perigo, que os dogmatistas ainda não haviam previsto: o fato de que, um livro, quando lido em particular, sem inspeção, sem censura, ou condenação imediatas de um ouvinte, pode trazer reflexões ao leitor, enquanto os olhos revelam o sentido das palavras. Dessa maneira, com a leitura silenciosa ocorre a comunicação sem testemunhas, entre o livro e o leitor.

Utilizando o método escolástico, os professores ensinavam os estudantes, através de comentários ortodoxos, os quais eram anotados pelos alunos de forma resumida (são as notas de leitura). Os alunos não tinham acesso aos textos originais na íntegra, mas a uma série de passos preordenados. Primeiro vinha a *lectio*, uma

[4] Ambrósio era um orador romano extremamente popular que morava em Milão (século XI), era rígido em suas crenças ortodoxas.

análise gramatical na qual os elementos sintáticos de cada frase seriam identificados; isso levaria à *littera*, ou sentido literal do texto. Por meio da *littera,* o aluno adquiria o *sensus*, o significado do texto segundo diferentes interpretações estabelecidas. O processo terminava com uma exegese – a *sententia* – na qual se discutiam as opiniões de comentadores aprovados. Assim falou (MANGUEL, 1997, p. 97).

O objetivo desse tipo de leitura, não era fazer com que o aluno descobrisse uma significação do texto, mas que ele fosse capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se um homem melhor. Isso resultava no ensino da leitura apropriada, pois quando um bom professor empreende a explicação de qualquer trecho, o objetivo é treinar seus pupilos a falar com eloqüência e viver na virtude.

Nessa ótica, ler, de acordo com Chartier (1996), trata-se de reconstruir as diferenciações mascaradas, pelo emprego da noção simplificadora da alfabetização, que opõe duas populações: a de leitores alfabetizados e a dos analfabetos iletrados. Isso nos remete aos analfabetos funcionais, que identificam o código escrito, mas não conseguem entender o que lêem e, mesmo assim, a cada ano, vão passando para uma série mais adiantada. Para Chartier, o aprendizado da leitura nos habitua à letra redonda dos abecedários, das cartilhas de leitura, dos textos impressos enquanto que da escrita, supõe a decifração e a reprodução da letra ou da arte do manuscrito.

Os leitores eram exigentes e por isso gostavam que os livros fossem feitos em formatos adaptados ao seu uso. Apesar dos inúmeros desejos de um leitor, quanto ao formato dos livros, o mesmo era limitado. A argila que servia para fazer tabuletas era muito pesada para manusear ou transportar de um lugar para outro. O papiro podia ser manuseado e transportado em forma de rolo, mas quebrava com facilidade. Portanto, nenhuma das duas formas eram propícias para a popularização do livro.

Quanto ao códice de pergaminho, logo se tornou a forma comum dos livros, para autoridades e padres, viajantes e estudantes – na verdade, para todos aqueles que precisavam transportar, em boas condições, seu material de leitura, de um lugar para o outro e consultar qualquer parte do texto com facilidade. Ademais, ambos os lados da folha podiam conter textos e as quatro margens, de uma página

de códice, facilitavam a inclusão de comentários, permitindo ao leitor sua participação.

O tamanho de um livro, fosse ele feito em códice ou em rolo, determinava a forma do lugar onde seria guardado. Os rolos eram armazenados em caixas de madeira, identificadas com rótulos de argila, no Egito; e de pergaminho, em Roma; ou em prateleiras feitas exclusivamente para esse fim.

Pa Le Goff (1994, p. 443), "todo documento tem em si um caráter de monumento". E, o livro, enquanto documento, desempenha a função de armazenar informações que possibilitem comunicar às pessoas, através dos tempos, a memória de sua época. Por isso, esse suporte do conhecimento foi e, ainda é um instrumento valioso.

A decoração dos livros, no século XV, era luxuosa e variava de acordo com o cliente e o que ele podia pagar. Esses livros, chamados livros de horas foram muito utilizados como presentes de casamentos convencionais, para a nobreza e, mais tarde, para a burguesia rica. Procurando uma maneira mais confortável de ler um livro, os leitores dos séculos XIV inventavam engenhosos aperfeiçoamentos para as suas escrivaninhas.

Fazer um livro de forma artesanal era um processo longo e trabalhoso. Uma mudança ocorrida na Europa, na metade do século XV – a criação da imprensa, por Gutenberg (1399-1468)[5] – transformou completamente essa realidade. Além de reduzir o número de horas de trabalho necessárias para a produção de um livro, ampliou em grande escala a produção desse material, modificando definitivamente a relação do leitor com o livro, algo que antes era um objeto único e exclusivo e só os mais ricos possuíam, agora poderia ser desfrutado por inúmeras pessoas, embora em número limitado.

[5] Johann Gensfleish Gutenberg, nasceu na cidade da Mónguncia (Alemanha). Inventou uma liga para os tipos de metal e tintas à base de óleo, além de uma prensa gráfica. Suas primeiras tentativas de imprimir com caracteres móveis ocorreu em Estrasburgo (Alemanha), local em que sua idéia tornou-se conhecida e onde surgiu o primeiro exemplar - um pedaço de papel com onze linhas - feito em sua prensa original.

> A imprensa foi um instrumento de transformação cultural sem precedentes na história da sociedade ocidental, tendo dado origem a uma revolução nos meios de comunicação na Europa dos séculos XV a XVII [...]. Ela multiplicou o número de textos em circulação, tornou-os mais baratos e acessíveis, permitiu a cada leitor ler mais obras e a cada obra chegar a mais leitores. Mas, mais do que um mero agente de difusão alargada do escrito e da imagem, a imprensa foi responsável, por alterações qualitativas nas operações intelectuais associadas à leitura e à compreensão de textos. Ao uniformizar o conteúdo dos livros, ela favoreceu o trabalho erudito, facilitando a comparação entre fontes diversas e a correção de erros, muito comuns na reprodução manuscrita. (BELO, 2002, p. 23).

Assim, o livro, objeto impresso, vai definir uma época e uma cultura original bem diferente da cultura manuscrita que existia antes do surgimento da imprensa. Porque, utilizando as palavras de Belo (2002) e Manguel (1997), na Antigüidade e na Idade Média, a cultura que predominava baseava-se no manuscrito e na oralidade. A transmissão da informação dependia da voz alta e da audição coletiva. Logo após essa cultura, veio a cultura do livro impresso, que trouxe consigo o surgimento da leitura individual, colocando em primeiro plano, a visão, em vez da voz e da audição.

No entanto, de acordo com as palavras de Chartier (1996), não podemos dizer que a cultura do impresso opôs-se à cultura do manuscrito, porque ela é herança desta. Para o referido autor, o aparecimento do livro, com a forma que conhecemos hoje: o códice, um conjunto de cadernos costurados uns aos outros, ou encadernados é que foi a ruptura com as antigas formas de se fazer o livro.

Nessa perspectiva, com o surgimento da imprensa não ocorreu uma ruptura, em relação ao tipo de livro publicado, pois a maioria era em latim e textos religiosos. Assim, a imprensa não apenas permitiu a proliferação dos textos críticos e ameaçadores, da Reforma Protestante como, também, serviu para divulgar os textos tradicionais do catolicismo ortodoxo.

> Os primeiros livros impressos freqüentemente convidavam o leitor a fornecer seus próprios meios auxiliares de leitura, pedindo-lhe que este numerasse as páginas, marcasse letras maiúsculas em vermelho e acrescentasse sua própria pontuação. No princípio, textos impressos se assemelhavam aos textos dos escribas, embora os impressos fossem ganhando, cada vez, maior controle editorial. (LYONS, 1999, p. 14).

Atualmente, o leitor não tem mais participação nas funções editoriais. Ele perdeu a liberdade de interferir e manipular o texto. Conforme os comentários de

Lyons (1999), em pouco tempo, a contribuição do leitor se restringiu apenas em fazer anotações separadas, de uso pessoal.

Assim, vários acontecimentos marcaram a história do livro e da leitura: dentre esses, a criação das notas explicativas marginais que eram muito comuns, em livros manuscritos. As quais, Aldus Manutius (1449-1515)[6] (criou a técnica de imprimir as notas no final do texto. Isso fez com que as anotações individuais, dos leitores, fossem abolidas do texto e este recuperasse sua primazia. A página de rosto também foi uma inovação no livro, além da adoção da margem direita. Outro fator que merece destaque, no mundo da leitura, é a divisão da Bíblia em capítulos e versículos. Assim, Lyons, (1999, p. 15) comenta que:

> A imprensa tem sido associada à Reforma Protestante, que dependia de – e encorajava – a meditação individual sobre as Escrituras. Ainda assim, a Bíblia Luterana, impressa na Alemanha em 1534, custava o equivalente a um mês de salário de um trabalhador comum. Mesmo muitos pastores não a podiam comprar. A imprensa também tem sido associada ao desenvolvimento do nacionalismo europeu, por ter ajudado a padronizar as línguas nacionais e a eliminar o uso de línguas faladas e dialetos.

A função da leitura, antes do surgimento da leitura silenciosa, era dar sonoridade ao texto, era torná-lo inteligível através da oralidade. Por isso, leitura, até o Século VII, era considerada como uma performance oral. A separação entre as palavras foi um dos sinais mais evidentes do início da prática da leitura individual silenciosa.

Assim, a imprensa de Gutenberg causou efeitos imediatos e de largo alcance, porque muitos leitores logo perceberam vantagens como: rapidez, uniformidade de textos, além do preço relativamente acessível para a época. Isso ampliou o número de bibliotecas particulares e fez o povo perceber que os volumes grandes, antigos, além de serem difíceis de manusear e desconfortáveis para levar de um lado para outro, eram inconvenientes para guardar.

Para Chartier (1996), o mais importante na história do livro, não é o que mudou, mas o que permaneceu depois de Gutenberg. Isto é, as orientações ao leitor, no interior do livro como o número de páginas, colunas e linhas e, dentro de cada página, os títulos, as letras iniciais ornamentadas, entre outras. Detalhes esses que surgiram na época dos manuscritos, mas que perduraram com a criação da

[6] Impressor humanista italiano, fundou a imprensa aldina, o tipo itálico e os primeiros livros portáteis em Veneza.

imprensa. O pensamento de Chartier mostra-nos que devemos lançar um outro olhar sobre a questão da história do livro, pois existem outros aspectos, bastante importantes, para entendermos o movimento vivido pelo livro e pela leitura.

Assim, Belo (2002, p. 26) pontua que:

> Se recuarmos no tempo, com efeito, verificaremos o enorme sucesso que o livro teve na forma de códice, com quase dois milênios de história. Esse sucesso quase nos fez esquecer que o livro teve outros formatos antes desse e que a escrita conheceu outros suportes, além do papel ou do pergaminho.

A comprovação de diversos historiadores tem sido constante, em relação à importância da imprensa a qual reconhecemos com grande zelo. No entanto, cabe-nos, também, destacar o impacto da revolução informatizada que se observou neste século, sobre a leitura. (LYONS, 1999, p. 7). Contudo, não podemos esquecer, que nas civilizações mais antigas, além do códice, do papiro e do pergaminho, outros materiais foram utilizados para registrar a escrita, as tabuinhas de argila (na Mesopotâmia), os tecidos, as conchas, a cerâmica, o marfim, as folhas de palmeira. Na época medieval, manteve-se, durante muito tempo, o costume de escrever em tabuinhas de cera, utilizando-se um estilete para fazer as anotações ou listas.

De acordo com Belo (2002), a palavra livro origina-se do latim *líber* que corresponde ao alburno, uma parte da árvore que está localizada entre a casca e o miolo e foi utilizada como superfície para receber o texto.

Observando um livro impresso, nas primeiras décadas, após a invenção da tipografia é difícil aceitar que não seja um livro manuscrito, pois o formato da letra era muito semelhante, principalmente, porque o acabamento e o embelezamento eram feitos por um iluminador ou copista. Por isso que Chartier (1996) comenta que a longa história do livro é marcada por alterações que foram produzidas por transformações culturais e sociais muito profundas.

Resumindo, os fatores que mais marcaram a história do livro e da leitura foram:

- A invenção do códex (páginas separadas, amarradas de forma frouxa. Ele não exigia que o leitor o manipulasse com as duas mãos).
- A invenção da imprensa.
- A transição da leitura oral para a leitura silenciosa.

Nessa perspectiva, a história do livro é caracterizada por um desenvolvimento incrível, principalmente em países europeus e na América do Norte. Na América Latina, também, houve aumento de estudos nessa área. Assim, foram lançados grandes empreendimentos de histórias nacionais do livro, criação de bibliografias e bases de dados; foram desenvolvidos projetos interdisciplinares e organizados colóquios, conferências que deram origem à revistas, páginas na *Internet* e foram criados novos centros de pesquisa, em história do livro.

A produção do livro enveredou por vários caminhos. Desde a paginação até a encadernação, uma gama de processos eletrônicos, fotográficos, mecânicos e tipos de materiais foram utilizados para a sua produção. Porém, apesar de tantas mudanças, o livro, enquanto objeto do autor para o leitor, continua a parecer-se bastante com o objeto que era produzido no Século XVII: “um conjunto de cadernos de papel ligados entre si, protegidos por uma capa, contendo um texto impresso a tinta e com um princípio e um fim, bem marcados por uma página inicial e uma página final”. (BELO, 2002, p.18).

Le Goff (1994) ressalta que o século XVIII foi a época em que se desencadeou o alargamento da memória coletiva, através dos materiais de leitura. Pois, principalmente, os dicionários atingiram seus limites nas diversas enciclopédias publicadas, tanto para uso das fábricas ou dos artesãos, quanto para uso dos eruditos. Desse modo, os dicionários tornaram-se uma forma muito evoluída de memória exterior. Atualmente, o registro da memória é feito tanto em livros, enciclopédias, almanaques e revistas, quanto em slides, fitas cassete, fitas de vídeo, disquetes, CDs, DVDs e computadores.

A informática influenciou o mundo da leitura, com transformações rápidas e de longo alcance em relação à transmissão e consumo de textos. Isso impôs um novo ritmo de leitura e um estilo próprio, onde o leitor, principalmente o ocidental do final da década de 1990, tornou-se um surfista de textos, passeando de um a outro artigo de revista. “O dia de trabalho permite, geralmente, apenas pequenos fragmentos de leitura, que são feitos nos interstícios entre a casa e o trabalho, entre o trabalho e sono, no horário do almoço, no transporte, entre o ferro de passar e o aspirador de pó”. (LYONS, 1999, p. 8).

Dessa forma, todo o aparato tecnológico e conseqüentemente o barateamento de materiais, da mão-de-obra e transporte, não alteraram o essencial da forma do objeto que é o livro. Porém, a digitalização crescente de textos e imagens, artigos de revistas, jornais ou, até mesmo, livros inteiros têm possibilitado a leitura sem ser na forma impressa. Podendo ser lido numa tela de computador, pela *Internet* ou disquete ou em CD-Rom, ou ainda, em outro aparelho que permita a leitura em forma digital.

Com efeito, a leitura feita nesses tipos de suportes, será inevitavelmente realizada de uma outra maneira. Os gestos e as sensações do leitor, associados ao manuseio do livro impresso, não existirão e a seqüência da leitura também sofrerá mudanças. Em vez de seguirem a ordem, do início para o fim de um texto, ou do início para o fim de uma página, o leitor pode entrar direto naquele local (capítulo, página ou parágrafo) onde está a informação desejada.

A transposição de um capítulo para outro é feita pelo leitor através de um clique no *mouse* ao invés de folhear o livro ou texto, ou revista. Outro ponto a ser abordado é o fato de que se o texto estiver na Internet, o leitor pode acessá-lo de qualquer lugar, basta que tenha uma conexão com a rede mundial de computadores. Outra facilidade é que o leitor pode destacar partes do texto, sem que seja necessária a utilização de marca-textos ou lápis; pode inserir seus comentários diretamente ao texto pesquisado ou inserir o texto em outro texto, que trata do mesmo assunto.

As novas possibilidades de leitura na tela permitiram ao leitor, novas liberdades de leitura do texto. No entanto, a generalização do formato digital trouxe, também, consigo o sentimento difuso de que isso constitui uma ameaça ao formato tradicional do livro. “O sentimento de que o livro estava ameaçado apareceu pela 1ª vez na 2ª metade do Século XIX, quando aconteceu a popularização dos jornais, chegando a nova franja de leitores que não liam livros habitualmente”. (BELO, 2002, p.19). Esse pensamento leva à crença de que o livro digital poria em risco, a existência do livro impresso e toda a sua história (importância na transmissão cultural, admiráveis características físicas entre outras).

Essa inquietação têm se associado à outra, a de que existam cada vez menos leitores. Fato esse, que pode ser verdade, se levarmos em conta o grande

número de pessoas que não tem acesso às tecnologias da informação (Internet, computador, entre outros), principalmente nos países periféricos. E, também, às que não têm acesso ao livro nas formas tradicionais, devido aos custos, apesar de todas as transformações que propiciam o seu barateamento, ele ainda continua elitizado.

Dessa maneira, observamos que a história do livro tem despertado o interesse de profissionais de diversas áreas: políticos, editores, economistas, bibliotecários, juristas, filósofos, sociólogos, historiadores entre outros. A história do livro nos leva a entender a luta das sociedades, pelo direito de obter conhecimento. Além de refletir sobre as mudanças que a tecnologia digital está imprimindo, na comunicação entre os seres humanos.

Assim, utilizando uma perspectiva histórica, poderemos compreender que a preocupação com a vida do livro não é uma novidade, ela vem desde o tempo em que surgiu o primeiro livro. Contudo, este suporte do conhecimento continua existindo até hoje. E tem acontecido o contrário do previsto, porque sua produção aumentou em todo o mundo e milhões de pessoas puderam ter acesso ao mesmo. Portanto, a preocupação não deveria ser com o fim do livro e sim, de que forma as pessoas, que não usufruem, podem ter acesso garantido.

Ao estabelecermos comparações entre a realidade de hoje e o passado, veremos que:

> entre a 2ª metade do século XIX e a Primeira Guerra Mundial, prevaleceu a vontade de controlar a generalização da leitura entre os novos leitores emergentes nessa época, nomeadamente as mulheres, as classes populares e as crianças [...]. Os discursos dominantes insistiram então na idéia de que havia um excesso de livros e de que muitas leituras eram desnecessárias. Ou seja, numa altura em que a alfabetização era menor do que a atual em que globalmente os franceses liam menos, dizia-se que se lia demais. Hoje, quando há mais leitores e globalmente se lêem mais livros, a tendência é para se dizer que se lê de menos. (BELO, 2002, p. 21).

Nesse caso, o autor deixa claro que não devemos caracterizar o computador e demais tecnologias informatizadas, como substitutos do livro. Embora essas novas formas de obtermos informação sejam bastante atrativas e exerçam uma enorme influência sobre as pessoas, não podemos esquecer que, também, existem pessoas que possuem as tecnologias de informação, mas não utilizam porque não gostam ou porque não sabem utilizar, ao passo que têm outras que gostam, querem utilizá-las, mas não as possuem.

Dessa forma, observamos que o passado do livro impresso continua influenciando o presente, possuidor das mais modernas técnicas de composição do texto. Porém, o desenvolvimento tecnológico trouxe inúmeras vantagens para a sociedade, como é o caso das bibliotecas, que viviam tentando solucionar problemas referentes a falta de espaço para armazenar seus inúmeros materiais, e que agora utilizam-se da reprodução de microfilmes e digitalização de seus materiais para solucionar essa dificuldade. Na verdade,

> uma obra em formato digital, consultada na Internet ou num CD-Rom, não é exatamente a mesma coisa que uma obra impressa original, mesmo que o texto seja idêntico. Um livro ou qualquer outro objeto impresso, tenha ele saído de uma tipografia do século XVII ou XXI, é um objeto físico formado por diversos materiais e cores, para além de uma estrutura interna que é influenciada pela sua forma física. Para além do texto, o leitor atribui significado a esses elementos que também fazem parte do livro e que vão influenciar a sua percepção. Como esses elementos não são digitalizáveis, no formato digital perdem-se dimensões absolutamente essenciais do livro impresso. Por isso, a manutenção do formato original de uma obra ou fonte de informação, após a sua digitalização é fundamental à manutenção da nossa memória e à possibilidade de continuarmos a compreender, no presente, por meio da pesquisa histórica, o que foram o livro e a leitura no passado. (BELO, 2002, p. 35).

Através desse pensamento, o autor explicita que a história do livro incorpora toda a história da comunicação escrita, envolvendo a criação, a disseminação, os usos do manuscrito e do impresso, em qualquer suporte, incluindo livros, jornais, periódicos, manuscritos e outros objetos, de vida temporária. O objeto da história do livro é compreender de que forma as idéias foram transmitidas, através da imprensa e como a exposição à palavra impressa influenciou o pensamento e o comportamento da humanidade. Não se pode estudar o passado do livro, sem estudar o seu conteúdo, levando em consideração, as diversas realidades que permearam os caminhos da leitura e dos leitores.

> Com o barateamento e a multiplicação do número de livros e textos disponíveis, a elaboração de catálogos ou bibliografias, das obras impressas, tão antiga como a própria imprensa, tornou-se ainda mais indispensável para a orientação dos leitores no meio de um mar de títulos e temas. Indispensável a bibliotecários e a livreiros, o saber bibliográfico autonomizou-se e tornou-se uma disciplina na segunda metade do século XIX. Ela deixou de consistir apenas na criação de inventários de obras e passou a ser ensinada como um saber específico, incluindo capítulos sobre história do livro, sobre as técnicas de produção e sobre as características materiais de cada edição em cada época. (BELO, 2002, p. 41).

A passagem do livro à leitura caracteriza-se assim, como uma passagem do livro estático, organizado numa biblioteca, ao dinamismo das práticas de leitura, onde as diferenças culturais atravessam os mais diversos grupos sociais.

De acordo com Michel de Certeau (1972), os leitores, quando lêem, reescrevem, à sua maneira, os textos que lêem. Esse processo de reescrita acontece no cérebro do leitor e, geralmente, constam de fontes escritas, com as quais o historiador normalmente trabalha. Porque a interpretação que o leitor faz, do que lê, depende do seu repertório social e de vida.

As atitudes de censura de diversas administrações manifestam a vontade de impedir, ou enquadrar a interpretação e o reescrever a leitura, por parte do leitor. No entanto, essas manifestações podem transformar-se numa fonte para a história da leitura.

Em seu estudo sobre a queima de livros e políticas culturais, na França do século XIX, Lyons, (1999) destaca três motivos:

- A queima como ato público – que consistia na tentativa de extinguir uma memória histórica, de modo a reescrever o passado;
- A queima vista como uma operação de higiene social – criadas para eliminar focos de infecção intelectual;
- Queimar livros seria um ataque pessoal ao autor, para sua própria destruição.

Essa destruição de livros, através do fogo, mostra o quanto a leitura era e é importante, na vida das pessoas, porque obtendo conhecimento, através da leitura, as sociedades não mais aceitariam quaisquer imposições de formas de vida, que não lhes agradasse. Nesse caso, a leitura e a escrita (os livros) serviam como arma para redefinir realidades sociais. Tomando conhecimento disso as autoridades, principalmente, as religiosas do século XIX, trataram de destruir a principal arma de informação dos povos, o livro. As queimas de livros foram inspiradas em uma tentativa de neutralizar uma poderosa memória histórica, a da Revolução Francesa. Assim, os missionários religiosos pretendiam reconquistar e retomar, espiritualmente, a França pós-revolucionária, das garras do ateísmo e da descrença. Por isso eles faziam discursos falando sobre os livros do mal, os quais deveriam ser queimados.

> As queimas de livros aconteciam já em 1817, bem antes das novas edições de Voltaire entrarem em circulação. Os editores parisienses, entretanto, favoreciam o acirramento da amarga polêmica entre católicos e liberais. A propaganda anticlerical parecia circular em todo canto, junto com paródias das Escrituras, ofensas contra Jesus Cristo e os santos, e versões caluniosas da história da igreja. (LYONS, 1999, p. 28).

As missões católicas foram as grandes responsáveis pelas queimas de livros e, justificavam seus atos de intolerância usando a linguagem de reconciliação e perdão. Missionários da igreja católica disseminavam a informação de que os livros perigosos, chamados de livros (maus), deveriam ser queimados. Entre eles, os romances que nunca deveriam ser lidos por mulheres, principalmente as castas, pois despertavam imaginações, acordavam os sentidos e podiam criar desejos que não condiziam com a realidade da moça, ou da mulher casada, o que poderia gerar insatisfações e casamentos desfeitos.

Durante muito tempo, a igreja católica proibiu que os povos tivessem acesso a outros livros, que não fossem criados ou promovidos por suas próprias organizações eclesiásticas. Somente os livros promovidos pelas organizações da igreja eram chamados de livros do bem.

> É importante, ainda, delinear algumas características da mentalidade perturbada dos missionários católicos. Eles vislumbravam o mundo como uma arena em que duas facções em guerra se digladiavam: uma representava a religião, Deus e a monarquia, enquanto a outra batalhava pela impiedade, pelo diabo e pela Revolução. Sem a possibilidade de existir, nessa guerra, neutralidade, os que não seguiam os trabalhos da missão eram ameaçados com o ostracismo. E a retórica adotada para incutir o temor incluía o medo do inferno e da danação que esperavam aqueles que liam literatura ímpia, contraíam núpcias supostamente ilegítimas, ou comprava as propriedades da igreja postas à venda na França revolucionária. As queimas de livros eram o resultado dessas duas forças convergentes. A polêmica guerra sobre a literatura oitocentista, combinada com a religiosidade emocional do período, se mostrou uma mistura altamente inflamável. (LYONS, 1999, p. 34).

Os missionários da igreja católica diziam ao povo que as queimas de livros, considerados fontes de corrupção ideológica, na França, seriam realizadas com o objetivo de limpar e purificar a sociedade. Essas queimas simbolizavam uma tentativa de apagar e reescrever o próprio passado da França. Por isso, os missionários diziam à população, que os livros não seriam apenas queimados, mas sacrificados por seus proprietários, para a expiação dos pecados.

Isso, geralmente era feito na época da quaresma. Porque os missionários a caracterizavam como uma época de sacrifício e renúncia. Assim, o povo, convencido por eles, acreditava que queimando livros, se livraria da culpa pelos pecados que cometeram no passado. Dessa maneira, a igreja continuou a controlar a leitura das pessoas.

Apesar de a leitura ter passado por inúmeros controles, durante toda a sua história, isso não deve ser caracterizado, apenas, como um componente repressivo cuja tendência era proibir a edição e circulação de certos livros. A leitura, é uma prática socialmente enraizada, por isso, para certas épocas, a própria sociedade exigia que o discurso fosse orientado. Pois, não consideravam a orientação como uma interdição. Diante dessa divergência de pensamentos, um dos temas que tem sido muito pesquisado, na história da leitura, é o estudo dos diferentes discursos e mediações que acompanharam, especialmente, certos leitores. Por exemplo: as classes populares, as mulheres e as crianças foram grupos considerados como não possuidores de autonomia para escolherem e fazerem por si mesmos as suas leituras, precisando do acompanhamento de padres, pais ou tutores.

> Por meio do exemplo da leitura dos textos religiosos, na época moderna, essa questão pode ser mais bem compreendida. No mundo católico, mas também entre os luteranos, até muito tarde, a leitura direta da *Bíblia* estava reservada a uma minoria, capaz de ler em latim ou em grego. A sua tradução escrita para as línguas vernáculas, compreendidas pela maioria da população, era proibida. Em sua substituição, redigiam-se catecismos, livros de salmos e resumos dos textos bíblicos, que familiarizavam indiretamente os fiéis com o texto sagrado. (BELO, 2002, p. 56).

Assim, as obras produzidas, a partir da bíblia, não possuíam mais o sentido original, pois sofriam interferências de quem as produzia. As pessoas não tinham acesso ao material original, por isso não podiam fazer suas próprias interpretações. E quando ouviam a pregação da palavra, que geralmente era feito por um sacerdote, também não escapavam de utilizar a interpretação dos religiosos, para tirar suas próprias conclusões.

Não podemos falar em leitura da bíblia, sem falarmos em Martinho Lutero[7] que, através da Reforma Protestante, gerou os primeiros indícios de uma educação popular. Como?

[7] Lutero nasceu em Eisleben (Alemanha), no dia 10 de novembro de 1843. Seus pais, Hans Luther e Margarete eram pequenos proprietários do campo de mineração de cobre do condado de Mansfeld.

Esse movimento critica a educação medieval cujo objetivo era a preparação de clérigos para a igreja católica. Em contrapartida, a Reforma Protestante enfatizava a alfabetização de todas as pessoas, para a leitura da bíblia. Com isso, a educação poderia se estender aos mais pobres, pois somente um grupo reduzido era educado pela igreja.

A primeira atitude de Lutero, nesse sentido, foi enviar cartas aos conselhos de todas as cidades alemães, pedindo que fossem mantidas escolas cristãs para educarem crianças e jovens, a fim de torná-las cidadãs com instrução, juízo e honestidade. Outro objetivo do seu projeto educacional era que o Estado assumisse as responsabilidades pela educação e mantivesse as escolas, para que pessoas desfavorecidas economicamente também tivessem acesso.

Lutero defendeu a educação pública para as meninas e incentivou a aprendizagem de outras línguas, além do alemão, pois era necessário acompanhar as mudanças que ocorriam em sua época, aproximando cada vez mais os povos. Entretanto, embora o seu projeto fosse inovador, representou, também, a continuação de uma sociedade cuja divisão de papéis entre homens e mulheres estavam bem delimitados. (NASCIMENTO, 2005).

A contribuição de Lutero para a área educacional não parou por aí, pois ele incentivou a criação de bibliotecas, especificando as categorias de documentos que deveriam integrar os seus acervos: teologia, língua, gramática, artes liberais, jurisdição, medicina e história. De que forma esse projeto educacional beneficiou ao Brasil?

O Brasil utilizou-se do projeto de Lutero, através da vinda de muitos alemães para cá, a partir de 1824, principalmente, para a Região Sul do País. A maioria desses imigrantes era de confissão luterana e valorizavam a educação. Por isso, imediatamente após a sua chegada, construíram escolas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento educacional da Região Sul do Brasil. Portanto, convém destacar que Martinho Lutero representou um marco em sua época, cujas idéias foram essenciais para entendermos a necessidade de uma revolução no processo educativo, a fim de torná-lo mais abrangente.

Para distinguirmos o novo do velho e medirmos o significado da revolução da informação, para as sociedades, é imprescindível o uso de uma perspectiva

histórica. Mas, o que seria a história da leitura, a partir de um ponto de vista histórico? De acordo com Lyons, (1999, p. 8), “é o estudo da maneira como leitores penetram no mundo da cultura escrita”. Dessa maneira, a história da leitura busca verificar os passos no letramento, avaliando como práticas pedagógicas do passado iniciaram crianças na leitura e na escrita.

> Antes de mais nada, a história da leitura é o estudo das normas e práticas que determinam as respostas dos leitores àquilo que lêem. Certos modelos de leitura, ao incorporar materiais de leitura recomendados, regras e tabus, têm sido promovidos pelas igrejas, sindicatos de trabalhadores, educadores e outros grupos interessados em dirigir ou mobilizar o leitor. (LYONS, 1999, p. 9).

A história da leitura procura mostrar em que situações sociais os leitores do passado liam. É no ato da leitura, no confronto entre leitor e texto é que a literatura se torna viva. A história do leitor é assim, um estudo sócio-histórico dos fatores que produzem significado.

Para Certeau (1972), o leitor é um caçador disfarçado porque quando lê um texto que não é de sua autoria, invade a propriedade alheia. Transporta as páginas escritas para a sua memória e as utiliza como se fossem suas. Ele consome e oculta-se no texto pois, é um invasor que rasteja pela propriedade de outra pessoa, no caso, o autor. Desse modo, o leitor individual “insinua seus significados e objetivos dentro do texto de outrem. Cada leitor individual tem meios silenciosos e invisíveis de subverter a ordem dominante da cultura de consumo”. (LYONS, 1999, p. 11).

Para muitos leitores, principalmente as mulheres que liam romances, o ato de ler era, em si, uma afirmação do direito à privacidade e, de certa forma, também se constituía num distanciamento, embora temporário, de suas obrigações como esposas, mães e donas de casa. Isso se constituía numa forma branda, que as mulheres encontraram de protestar contra as exigências dos maridos e filhos, embora muitas delas não tivessem consciência disso.

O romance surgiu em meio a um novo ciclo cultural, após a vitória política da burguesia, na França de 1789. Nessa época, uma nova linguagem se firmou, redefinindo o homem no mundo. Essa virada na literatura foi o romantismo. “O romance, embora descendente da epopéia clássica, abandonou o berço aristocrático

e, recolhido ao jornal, foi buscar seus leitores em um público mais largo". (LAJOLO, 1997, p. 6).

Tendo contribuído com a democratização do texto literário, a literatura romântica foi uma festa em que lágrimas e sorrisos acompanharam suas leituras. "Essa prática romântica da literatura parece ter se fundado, acima de tudo, na liberdade manifestada dos ritmos, concepção de personagens arrebatados pela própria fantasia que contagiava tanto os leitores, quanto os autores". (LAJOLO, 1997, p. 70).

A mulher, na Inglaterra e França do século XIX, tinha uma alfabetização reduzida, apenas à leitura. Chartier (1996) cita algumas obras que deveriam ser utilizadas para a educação das moças como: as máximas do casamento e os deveres da mulher casada. Às mulheres não era permitido aprender a escrever, porque a escrita era vista como um instrumento de perigosa independência, que poderia ser usada como um meio de correspondência amorosa.

Logo, convém dizer que as mulheres, as crianças e as classes populares, durante muito tempo, integraram um grupo caracterizado como não possuidor de autonomia para escolherem e realizarem suas próprias leituras, tendo, para isso, sempre alguém que o representasse, no caso, pais, padres ou tutores.

Por isso, a história da leitura também deve ser uma história de gênero, onde as mulheres merecem destaque, porque construíram representações nessa área, como eximias lutadoras. A esse respeito, Lyons, (1999) comenta que o discurso médico sobre as mulheres leitoras, do século XIX, defendia a idéia de que leitura demais, principalmente a de textos românticos, poderia excitar as emoções, inspirar fantasias perigosas, ameaçar a estabilidade do casamento e tornar as mulheres estéreis.

Outro fator que merece destaque, na história da leitura de mulheres, diz respeito à correspondência pessoal. Costumamos conceber esse tipo de correspondência como um meio íntimo de comunicação escrita. No entanto, conforme explicita Lyons, (1999, p. 62), nem sempre foi assim, só em 1790, a Assembléia Nacional Revolucionária Francesa decretou a confidencialidade inviolável da correspondência, a fim de defender os direitos individuais. Isso não agradou aos pais franceses que reclamavam o direito de fiscalizar a correspondência de suas

filhas e principalmente de sua esposa. Tal fato nos leva a pensar, na quantidade de mulheres que destruíam suas cartas para evitar que fossem detectadas pelos homens da família.

Rituais de namoro, por exemplo, eram sempre acompanhados pela solidariedade da família a fim de impedirem que cartas de amor fossem escritas ou recebidas em particular. Quando havia necessidade de enviar ou receber uma carta, por volta do ano 1844, em vários países europeus, a mãe da moça era quem lia e vistoriava a resposta que seria enviada ao namorado ou noivo. Contudo, a permissão para trocar cartas, só era garantida se essas estivessem dentro das exigências das relações do grupo de origem e da família.

"Cartas são um meio altamente codificado. Formas específicas de cumprimento e despedida dão o tom da relação, encorajando familiaridade ou estabelecendo distância". (LYONS, 1999, p. 67). Todavia, em alguns pontos devemos considerar a difícil questão dos diferentes significados da escrita pessoal para homens e mulheres.

"As cartas são como que o momento literário na vida de pessoas comuns, intelectuais, prisioneiros, loucos, burocratas, amantes, filhos magoados, escritores" (PERISSÉ, 2000).

Apesar de sofrerem tantas repressões, em relação ao acesso ao conhecimento, à leitura, à informação, as mulheres nunca deixaram de lutar e conseguiram obter várias conquistas intelectuais - tanto no século XIX, quanto nos dias de hoje - mesmo que essas conquistas tenham sido limitadas, devido às diversas obrigações do lar, de esposa, mãe, filha, entre outras como a repressão da sociedade sobre os seus ganhos.

Os homens (século XIX) acreditavam na idéia de que a matemática, os clássicos, entre outros estudos mais profundos eram muito pesados para uma mulher. Porém, as mulheres continuaram lutando pela conquista do seu espaço, a exemplo, temos umas poucas mulheres de classe trabalhadora, que desafiaram as tais expectativas convencionais dos homens e produziram autobiografia. Com a sua leitura e escrita, a mulher construiu uma identidade própria como mulher, trabalhadora e escritora e não só como mulheres, esposas, mães e donas de casa.

> A narrativa autobiográfica de mulheres, tendia a ser mais episódica que a dos homens, freqüentemente incluindo diálogos e um tom mais confessional. As leituras feitas por mulheres autobiógrafas valorizavam mais a ficção que seus colegas do gênero masculino. Já as autobiografias de mulheres politizadas, entretanto, assemelhavam-se bastante, em termos de estrutura, às autobiografias masculinas modelares. Mesmo nesses casos, mulheres escritoras combinavam o pessoal e o subjetivo à história de sua ação social e política. (LYONS, 1999, p. 78).

Os problemas enfrentados pelas mulheres, tanto na posição de leitoras, quanto de escritoras, eram diversos, devido às inúmeras limitações que lhes eram impostas pela família e pela sociedade.

Através de suas autobiografias, mulheres leitoras podiam negociar o seu caminho em um mundo onde o comando estava nas mãos dos maridos, pais, amantes, chefes, padres, colegas de trabalho, enfim, todos homens. Por isso, as mulheres sempre lutaram por sua independência, pois viviam subordinadas a um homem, sem ter sua capacidade leitora ou em quaisquer outras áreas, que não fosse a doméstica, reconhecida. Espertas, autobiógrafas perceberam que a indústria editorial não acolhia autoras independentes. Para terem uma autobiografia publicada, elas deveriam contar com a ajuda de um intermediário do sexo masculino, que muitas vezes chegavam a suprimir páginas dos manuscritos das mulheres.

Em seu estudo sobre “Mulheres professoras na política educacional no Maranhão”, ao falar sobre a trajetória de Laura Rosa, Diomar Motta (2003, p. 18) comenta que essa professora, sujeito de sua pesquisa, ingressou no mundo literário utilizando o pseudônimo de Violeta do Campo. Isso, porque, mesmo as mulheres tendo avançado no mundo das letras, aquela que não pertencesse à elite econômica maranhense, não poderia impor seu nome através da produção literária de forma ampla. Por isso, Laura Rosa usou o pseudônimo, para esconder-se enquanto poetisa e, sobretudo, enquanto mulher simples, pobre, filha ilegítima e solteira. Portanto,

> o progresso intelectual de mulheres leitoras e escritoras foi dessa maneira negociado através da proteção masculina e, pode-se dizer, da reprovação masculina. A figura masculina de maior influência era o pai. Sua relação com o desenvolvimento intelectual da filha aparece como um fator crucial em muitas autobiografias femininas. Como mediador ou controlador do conhecimento, um pai poderia encorajar ou dirigir os interesses de sua filha. (LYONS, 1999, p. 79).

A leitura solitária de romances era considerada um perigo para as jovens e, mais ainda, para as mulheres casadas, embora estas pudessem usufruir de uma

maior flexibilidade. O discurso médico que predominava na época, do qual já falamos anteriormente, reforçava as crenças patriarcais, de que as mulheres deveriam ser protegidas contra os textos perigosos. Acreditavam na idéia de que os fatores fisiológicos determinavam a habilidade de leitura das mulheres. Pois, diziam que a forma do cérebro feminino dava ênfase as faculdades intuitivas da mulher, mas limitava seu poder de raciocínio, quando comparado ao cérebro do homem.

Assim, durante muito tempo, os homens pregavam que uma sobrecarga das emoções femininas apresentaria, como conseqüência, um enfraquecimento físico. E que os altos níveis de estímulos, produzidos pela leitura de romances, seria prejudicial e poderia causar histeria, além da perda da fertilidade. Os romances, também, poderiam incitar fantasias, tornando as leitoras insatisfeitas com sua realidade presente. Por isso, a leitura de romances era proibida, para que não seduzisse as jovens e incitasse pensamentos nas mulheres casadas.

Se leitoras mulheres demonstrassem interesses por filosofia, política ou mitologia, imediatamente, eram barradas por argumentos masculinos contraditórios. Pois não podiam trespassar o território intelectual masculino. Com esse tipo de argumento e atitude, os homens condenavam as mulheres a serem leitoras de ficção leve e fácil. Mas, o principal temor dos homens era que a leitura excessiva de ficção romântica tornasse as mulheres incontroláveis.

> Autobiógrafas femininas mantiveram sua luta pela individualidade tornando-se professoras de religião ou revolucionárias, e ainda batalhando para dissolver os limites convencionais entre o público e o privado. Resistiram e negociaram com seus pais, padres e patrões, a maioria dos quais ameaçava, enquanto apenas uma minoria inspirava. Algumas mulheres canalizaram sua revolta pessoal para diários e fantasias romanceadas. Outras foram atraídas pela leitura para negócios públicos e questões sociais. Ler e escrever indicou o caminho para a emancipação individual, embora sempre fosse possível detectar uma função socializadora. Ler e escrever foram atos que levaram as mulheres a organizações eclesiásticas, ao sindicalismo ou ao movimento cooperativo, onde puderam exercer sua liderança e assumir responsabilidades sociais mais amplas. (LYONS, 1999, p. 82).

Para adentrar as experiências de leitura, de pessoas idosas, é necessário levantar formas de ler que já não acontecem sistematicamente no presente. Isso é o que mostraremos no próximo capítulo.

5 O PAPEL SOCIAL DE PESSOAS IDOSAS

Nas diversas áreas do conhecimento, tanto das ciências biológicas, quanto humanas e sociais, os seus estudiosos têm manifestado uma grande preocupação com as questões relacionadas ao envelhecimento, face ao aumento significativo da população idosa em nível mundial. No Brasil, pesquisas demográficas sobre esse segmento da população são realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas quais, também, foi constatado um considerável aumento da população em idade avançada e que tende a crescer ainda mais, nos próximos anos.

Atualmente, o critério mais utilizado para se definir a velhice é a idade cronológica. Seguindo o conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS), o IBGE (2002), também, define a população idosa, a partir dos 60 anos de idade. No entanto, o órgão faz uma distinção de acordo com o local, onde reside a população idosa. Assim, esse limite ficou estabelecido para países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, o limite estabelecido é de 65 anos.

Contestando essa questão, de determinação da velhice, por vias cronológicas, Erbolato (1996) conceitua as pessoas que se encontram em idade avançada, como de terceira e quarta idade. Para ela, na terceira idade os recursos suplantam a necessidade de cuidados, enquanto que na quarta idade ocorre o contrário. Ou seja, a terceira idade seria uma velhice formada por pessoas capazes de tomar parte, nas atividades comuns. De certa forma, esse conceito parece ser o mais próximo da realidade, embora apresente falhas, pois tende a categorizar pessoas diferentes num mesmo grupo.

Então, percebemos que a conceituação da velhice, através de uma visão puramente etária, precisa ser repensada, porque a humanidade, durante toda a sua vida, interage com o mundo biológico, ecológico, social, cultural e psicológico, no qual vive. Com isso, salientamos que as interações determinam as mudanças de comportamento, ao longo da vida e não só o tempo que determina as alterações nos seres humanos. Para apoiar essa colocação, utilizamo-nos das palavras de Erbolato (1996, p. 6) quando diz que:

> Os estudos a respeito do envelhecimento demonstram a existência de variações, tanto intra quanto inter-individuais, o que dificulta, sobremaneira, definir-se quem são (e quando) o adulto maduro ou o indivíduo na terceira idade, mas alguns aspectos físicos (identificáveis principalmente nas fases mais adiantadas desse processo), cognitivos e psico-sociais podem ser aceitos como genéricos.

Diante disso, observamos que encontrar um critério de demarcação, que permita distinguir um indivíduo idoso, de um não idoso, pode suscitar objeções, do ponto de vista científico. Entretanto, para a implantação de políticas que visem à melhoria desse seguimento, é necessário algum tipo de critério para caracterizá-lo. As políticas orientadas para pessoas idosas, evidentemente, dependem de um ou mais marcos que as caracterizem, a fim de definir os beneficiários dela. Nessa perspectiva, envelhecer significa:

> Aumentar o número de anos vividos. Paralelamente à evolução cronológica, coexistem fenômenos de natureza biopsíquica e social, importantes para a percepção da idade e do envelhecimento. Nas sociedades ocidentais é comum associar o envelhecimento com a saída da vida produtiva pela via de aposentadoria [...]. É difícil caracterizar uma pessoa como idosa, utilizando como único critério a idade. Além disso, neste segmento conhecido como terceira idade, estão incluídos indivíduos diferenciados entre si, tanto do ponto de vista sócio-econômico como demográfico e epidemiológico. (IBGE, 2002, p. 10).

Reconhecemos que a idade não é o único parâmetro utilizado para definir o envelhecimento. Porém, as sociedades criaram expectativas em relação aos papéis sociais daqueles inseridos no *status* de idoso e age de forma coercitiva, para que esses papéis sejam cumpridos, sem considerar as diferenças dos indivíduos.

A sociedade tende a atribuir *status* de idoso a indivíduos com determinada idade, embora não apresentem características de dependência ou senilidade, próprias da velhice.

Sobre esta questão, Camarano et al. (1999, p. 5) dizem que:

> Novas terminologias e novos conceitos vêm surgindo para tentar classificar os indivíduos em idade avançada. A distinção, por exemplo, entre terceira e quarta idade é uma tentativa de ajustar esquemas classificatórios a circunstâncias sociais, culturais, psicológicas e biológicas particulares das sociedades ocidentais, que observam aumentos significativos da longevidade e da qualidade de vida de seus membros. Nessas sociedades, a 3ª idade não é capaz de classificar indivíduos que não são mais enquadrados na idade de trabalho, nem tampouco apresentam sinais de senilidade e decreptude.

De acordo com o IBGE (2002, p. 11), o crescimento da população de idosos, em números absolutos e relativos, “é um fenômeno mundial e está ocorrendo a um nível sem precedentes. Em 1950 eram cerca de 204 milhões de idosos no

mundo, em 1998 [...], este contingente alcançava 579 milhões de pessoas", um crescimento que atingiu quase 8 milhões de pessoas idosas por ano.

Esse crescimento, também, tem atingido a população brasileira, cujas estimativas, para os próximos 20 anos, revelam que a população idosa, aqui, poderá ultrapassar 30 milhões de pessoas até 2020. (Dados do IBGE, 2002). O número de pessoas idosas sempre foi maior em países desenvolvidos. No entanto, os países em desenvolvimento, atualmente, têm demonstrado um significativo crescimento desse segmento da população. (Ver Tabela 1)

Tabela 1 – População total e de 60 anos ou mais de idade e proporção de idosos, segundo continentes e países – 1990/1999

Continentes e países	População		Proporção de idosos (%)
	Total	De 60 anos ou mais	
Ásia			
China	1 242 799 000	133 954 000	10,8
Japão	126 486 000	28 222 000	22,3
Europa			
Alemanha	82 057 379	17 927 000	21,8
França	57 526 521	11 305 622	19,7
Itália	57 563 354	13 299 830	23,1
Reino Unido	59 008 634	12 051 946	20,4
América do Norte			
Canadá	30 301 185	4 950 593	16,3
Estados Unidos	280 298 524	44 670 193	15,9
América Latina			
Argentina	34 768 457	4 584 300	13,2
Brasil	**169 799 170**	**14 536 029**	**8,6**
Chile	15 017 760	1 513 486	10,1
Colômbia	41 589 017	2 813 328	6,8
Cuba	11 065 878	1 439 245	13,0
Equador	11 963 858	792 282	6,6
México	91 158 290	5 569 643	6,5
Peru	24 800 768	1 737 326	7,0
Uruguai	3 313 239	567 565	17,1
Venezuela	23 242 435	1 483 817	6,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Entre 1990-1999, segundo o IBGE (2002), o Brasil com uma população de 169.799.170 habitantes, 14.536.029 eram idosos com 60 anos ou mais, totalizando 8,6% de sua população. Enquanto que em 1991 era de 10.772.705. Confira dos dados de 1991-2000 na Tabela 2.

Tabela 2 – População de 60 anos ou mais, por grupos de idade no Brasil 1991/2000.

ANO	IDADE				
	60 anos ou mais	60 a 64 anos	65 a 69 anos	70 a 74 anos	75 anos ou mais
1991	10.772.705	3.636.858	2.776.060	1.889.918	2.419.869
2000	14.536.029	4.600.929	3.581.106	2.742.302	3.611.692

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

No Censo de 2000, o IBGE detectou que o peso relativo, dessa população, no início da década de 1990, representava 7,3%, enquanto que em 2000 chegou a 8,6%. Isso implica dizer que o número de pessoas idosas, no Brasil, aumentou em aproximadamente 4 milhões de pessoas, "fruto do crescimento vegetativo e do aumento gradual da esperança média de vida". (IBGE, 2002).

Tudo isso, aliado ao desenvolvimento científico e tecnológico que, de certa forma, trouxe vários benefícios para a população, no que se refere, por exemplo, ao avanço da medicina, da farmacologia. Dessa forma, observamos que as estatísticas têm contribuído para o estudo da temática velhice, que vem ocupando um espaço importante, no mundo acadêmico contemporâneo. Fica cada vez mais evidente que a população idosa está se transformando num grupo definido e idenficável, com características próprias, requerendo medidas sociais, políticas e econômicas, que lhes garanta um envelhecimento bio-físico e psico-social saudável.

A idade avançada traz consigo mudanças de ordem biológica, física, psíquica e social. Isso faz com que a velhice, muitas das vezes, seja encarada como algo depreciativo, tanto para os velhos quanto para os não velhos. "Essa depreciação da velhice [...] consiste, principalmente, na forma como ela é percebida na sociedade, ou seja, é vista como uma condição e não como um processo natural, que precisa deixar de ser temido para ser compreendido" (DOMICIANO, 1994, p. 12).

O envelhecimento carrega consigo, algumas idéias que se complementam e, ao mesmo tempo se opõem. Dentre elas, a diminuição e o enfraquecimento; o acréscimo e a maturação. Contudo, dentro do modelo capitalista de produção e exploração, a velhice é constantemente caracterizada como a época de diminuição e enfraquecimento, o que contribui para a depreciação da pessoa velha.

> Não parece lógico gastar dinheiro, elaborar políticas públicas, dedicar atenção a um segmento da população, que nada mais tem a oferecer para um modelo de sociedade em dinâmica transformação e acumulação. O ritmo ágil do sistema capitalista, não tolera o ritmo lento do velho. (RAMOS, 2001, p. 30).

A desvalorização da pessoa idosa começa, portanto, desde cedo. À medida que, a idade cronológica avança, a desvalorização social a acompanha. Quando chega o momento da aposentadoria, essa desvalorização atinge o seu ponto máximo.

Em seu trabalho sobre a universidade da terceira idade, Erbolato (1996) destaca algumas alterações que ocorrem, durante o envelhecimento dos seres humanos:

- Mudanças hormonais que levam à incapacidade reprodutiva;
- O tecido ósseo torna-se mais frágil, encolhe, causando diminuição na estatura e alterações no contorno da face;
- Alterações na voz, causadas pelo enrijecimento da cartilagem;
- Enfraquecimento das fibras musculares;
- Perdas de elasticidade da pele e alterações na pigmentação;
- Embranquecimento dos cabelos, marca registrada da velhice;
- Diminuição da capacidade visual;
- Perdas de audição e
- Diminuição do olfato e do paladar, o que pode levar à perda de apetite.

Essas alterações são mais perceptíveis entre os 45 e 50 anos, mas não são sinônimos de incapacidade. Muitas delas sofrem influência do estado de saúde, meio ambiente, educação, raça e muitos outros fatores presentes na sociedade. Alguns desses problemas podem ser amenizados, ou até mesmo erradicados, com o auxílio da medicina, da farmacologia, juntamente com atividades físicas, motivação entre outros. Por isso, o Estatuto do Idoso (2003), no Art. 20, Capítulo V, assegura que "o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade".[8]

Em relação à questão mental, geralmente, só chega a decair quando a idade é bastante avançada, o que garante lucidez à maioria das pessoas idosas. Segundo Erbolato (1996), há três considerações que falam a esse respeito, as quais

[8] Ver BRASIL, Estatuto do idoso e normas correlatas. (2003).

dizem que: a inteligência decai com a idade; a inteligência não diminui e a inteligência diminui em alguns aspectos, mas não em outros. A autora constatou, ainda, que a inteligência, dificilmente, é estudada separada da memória, porque o cérebro precisa lembrar de quais informações devem ser processadas.

Vale enfatizar que a pessoa idosa nem sempre foi idosa. Ela passou e continua passando por processos naturais, pelos quais passam os seres vivos: nascer, crescer, reproduzir-se e morrer. Portanto, é necessário considerar que um dia essa pessoa foi uma criança, um jovem, um adulto, e agora, é alguém que, em função de toda a sua trajetória de vida, acumulou as mais diversas experiências, cuja maioria delas mantém-se conservadas e presentes em sua memória, no caso, a memória à longo prazo.

Para tanto, Bosi (1994) afirma que há um momento em que o ser humano deixa de ser um membro ativo da sociedade e passa a viver uma velhice social. Nesse momento, resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar e lembrar bem. A partir daí, a pessoa idosa será a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade, pois tende a ocupar a maioria do seu espaço mental com coisas do passado.

De acordo com Zimerman (2000), velho é aquele que tem diversas idades: a idade do seu corpo, da sua história genética, da sua parte psicológica e da sua ligação com a sociedade. Isso demonstra que a pessoa velha tem mais experiência e, quando ela a utiliza, aprende a conviver com os prazeres e desprazeres dessa fase da vida.

"Com freqüência se diz que o velho se esquece facilmente de coisas recentes, mas se lembra perfeitamente de eventos muito pregressos". (NERI, 1991, p. 23). Daí a importância de se resgatar as experiências de leitura de pessoas idosas, fazendo-a voltar ao passado e relembrar momentos de sua vida, que estavam adormecidos.

6 MEMÓRIA DE UMA TRAJETÓRIA

Este capítulo visa mostrar a trajetória percorrida por nós, para a realização do estudo “Experiências de Leitura de Pessoas Idosas: uma memória” que se desenvolveu em seis etapas.

- A **primeira** etapa se constituiu da escolha do tema e elaboração do projeto.

- A **segunda** compreendeu o levantamento bibliográfico, sobre a literatura existente na área, nos *sites* do *Google* e *MSN*, nas bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em seguida, procedemos à aquisição do material, via sistema de Comutação Bibliográfica entre Universidades (COMUT); via compra e empréstimos na Biblioteca de Pós-Graduação; por parte de professores e consulta local na Biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De posse do material iniciamos as leituras para a construção do referencial teórico, que se estendeu até o fim do estudo.

O material utilizado na construção teórica deste estudo, constou de dissertações e teses defendidas nos programas de mestrado e doutorado, no Brasil, nas diversas áreas do conhecimento que trabalham com esse tema. Também foram utilizados livros diversos, além de informações obtidas via *Internet*.

- A **terceira** etapa da trajetória foi a realização das entrevistas, ocasião em que coletamos as informações sobre a experiência leitora de nossos sujeitos, com o auxílio de um gravador de fita microcassete Neptune – NPT 907G.

- A **quarta** etapa consistiu na transcrição das entrevistas.

- A **quinta** compreendeu o retorno às pessoas entrevistadas, para a leitura e assinatura das transcrições.

- A **sexta** e última etapa constituiu-se da análise das entrevistas, construção deste texto e as conclusões.

As pesquisas sobre quem lê o quê, em determinadas épocas, recaem tanto no social, quanto no individual. Por isso, para resgatar a história da leitura, Darnton (1992) sugere que se busque o registro da fala dos leitores e ouça as vozes daqueles

considerados mais experientes, no caso os idosos e idosas. Partindo desse pressuposto, procuramos adentrar as experiências de leitura dos sujeitos, através dos relatos orais. Segundo Halbwachs (1990), o objetivo principal dos relatos orais é estudar os fenômenos necessários à transmissão e à elaboração das experiências pessoais e coletivas. Por isso, a memória deve ser uma questão central nesse tipo de trabalho. De fato, experiência é memória, quando se refere à capacidade de recordar e evocar.

Nessa perspectiva, a compreensão da multiplicidade de caminhos que levam à leitura, pode contribuir para o entendimento do real. Acreditamos que resgatando as antigas formas de ler, através dos relatos orais de vida, de pessoas idosas, estaremos contribuindo com a construção, ou o aperfeiçoamento de novas formas de leitura no presente, além de possibilitar a valorização do saber popular.

Foi na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, onde tudo aconteceu. De acordo com Certeau (1972), em História, todo o sistema de pensamento está referido a lugares sociais, econômicos e culturais. E toda pesquisa histórica refere-se à combinação de um lugar social de práticas científicas e de uma escrita que se constrói em função de uma instituição. Dessa forma, a instituição escolhida, para a realização da pesquisa de campo foi a UFMA, especificamente a Universidade da Terceira Idade (UNITI), por ser o órgão da universidade responsável direto do trabalho com pessoas idosas. A escolha da UFMA, enquanto campo de pesquisa deu-se devido ao fato de lá termos ampliado nossos conhecimentos, obtido formação acadêmica e intensificado nossa vida de leitora.

6.1 Caracterizando a Instituição

O crescente aumento da população idosa, não só no Brasil, como no mundo, tem causado inúmeras preocupações, para as diversas sociedades. Assim sendo, à proporção que o tempo passa, "é exigida da sociedade uma postura que possibilite aos idosos, oportunidade de independência funcional, autonomia e atendimento especializado". (GARCIA, 2001, p. 89).

Visando garantir qualidade de vida e atender às necessidades, desse segmento da população, as sociedades têm criado vários programas que objetivam levantar a auto-estima e reinserir a pessoa idosa no meio social. Um deles são as

universidades da terceira idade, que visam possibilitar à pessoa idosa o seu bem-estar físico, psíquico e social.

Garcia (2001) e Erbolato (1996) argumentam que os anos de 1960 se constituíram como marco de uma nova representação social para a pessoa idosa porque, nesse período, foi regulamentada a educação para a terceira idade. A França é considerada como o país pioneiro na criação de espaços para atendimento da população idosa. No início, esses espaços eram conhecidos como universidades do tempo livre, porque tinham como prioridade, atividades culturais e de socialização.

Em 1973, surge a segunda geração dessas instituições, as quais aparecem como universidades da terceira idade, caracterizando-se como "instituições de saúde pública, visando elevar os níveis de saúde física, mental e social das pessoas de terceira idade, bem como colocar à sua disposição, programas de atividades particularmente adaptados". (GARCIA, 2001, p. 93).

No Brasil, segundo Erbolato (1996), "os primeiros programas para a terceira idade, de influência francesa e norte-americana, nasceram em 1964, por iniciativa de particulares, em especial do SESC". Em São Paulo, o SESC foi o pioneiro em garantir atenção à pessoa idosa, com a criação de grupos de convivência.

Basicamente, em 1977, foi fundada a primeira Escola Aberta para Terceira Idade, no Brasil. Em 1990, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) da cidade de Campinas em São Paulo, surge a Universidade da Terceira Idade (UTI) que, segundo Garcia (2001) oferecia três níveis de atividades escolares:

A) Atualização cultural, integração grupal e elaboração de um novo projeto de vida;

B) Inserção nos cursos e atividades gerais da universidade;

C) Priorização das relações intergeracionais e prestação de serviços comunitários.

Esse modelo de educação estava bem próximo do modelo francês e inspirou a criação de outras universidades no Brasil, cujo desafio maior é adequar currículos e metodologias que busquem alicerçar-se no uso da memória.

Com a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), de São Luis-MA, isso não foi diferente, pois ela surgiu em 1995, a partir de um projeto de extensão desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UFMA, em

parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com a Secretaria de Estado de Administração, Recursos Humanos e Previdência (SEARHP) e com o SESC[9].

Resultante dessa parceria, atualmente, o programa possui 103 alunos e objetiva resgatar a cidadania da população idosa, promovendo sua inserção ou reinserção na sociedade, de maneira que ela possa assumir conscientemente o seu processo de envelhecimento.

A UNITI também possui outros objetivos, dentre os quais destacamos:

- Oferecer à população idosa a prática de atividades que propiciem o fortalecimento de sua participação social e política no meio onde vive, de forma que possa assumir, sem nenhum receio, o seu processo de envelhecimento e gozar do pleno exercício da cidadania;
- Facilitar o acesso a pessoas idosas ao processo de formação continuada, a fim de que ela possa participar de atividades educacionais, culturais e sociais.
- Possibilitar a integração saudável e a permanente convivência das diferentes gerações;
- Oferecer à pessoa idosa, condições para o resgate da auto-confiança e da auto-estima;

Quanto a sua clientela, como toda instituição que trabalha com pessoas idosas, a UNITI busca atingir pessoas maiores de 50 anos, que estejam interessadas em aprender. As aulas são ministradas em dois semestres, envolvendo disciplinas básicas e optativas, distribuídas numa carga horária de 280 horas. O ano letivo segue o calendário acadêmico da UFMA.

A proposta curricular da UNITI tem como eixo norteador, a pessoa idosa, por isso, encontra-se estruturada com as seguintes disciplinas: Vida e espiritualidade; Noções de gerontologia social; Concentração e memória; Psicologia da terceira idade; Educação física (seletiva); Turismo; Artes plásticas; Cinema; Fitoterapia; Criação literária; Musicalização; Cultura popular e Teatro.

[9] Ver site UFMA http://www.ufma.br

6.2 Buscando Informações

Tendo escolhido a UNITI/UFMA como campo de pesquisa, mantivemos o primeiro contato com a coordenadora, profª. Hortência Maciel Araújo, no dia 21 de fevereiro de 2005, às 10 h, na sala da coordenação da UNITI, portando uma cópia do anteprojeto deste estudo e uma carta de apresentação (APÊNDICE A), solicitando a permissão para consulta nas fichas de matrícula, do corpo discente e a autorização para realizar entrevista com o mesmo. Após duas semanas, tanto o acesso às fichas de matrícula quanto a realização das entrevistas foram autorizados.

No período de 04 a 06 de abril de 2005, das 9 h às 11 h, na sala da coordenação da UNITI, procedemos à consulta nas fichas de matrícula de cada aluno e aluna, nas quais coletamos informações como: data de nascimento, endereço, telefone, sexo, estado civil e religião. De posse das informações, procedemos à seleção dos sujeitos, agrupando as pessoas, de acordo com a década em que nasceram. No pensamento de Certeau (1972, p. 98), A cronologia é

> a condição de possibilidade de recorte em períodos [...]. É importante porque visa o momento presente de uma distância [...] e postula o recurso, ao conceito vazio e necessário de um ponto zero, origem indispensável à orientação. Este nada inicial esboça o retorno disfarçado de um passado estranho.

O critério estabelecido, para a escolha dos sujeitos, era que a data de nascimento estivesse entre as décadas de 1920 a 1950, para verificarmos como a sociedade se comportava no que diz respeito à leitura, em cada uma dessas décadas. Desta forma, 80 pessoas se enquadraram nesse critério, distribuídos da seguinte forma (Ver Quadro 1):

Quadro 1 – Quantidade de alunos por década de nascimento

DÉCADA	QUANTIDADE DE PESSOAS
1920	4
1930	26
1940	45
1950	5
TOTAL	80

Fonte: Fichas de matrícula dos alunos da UNITI.

Cientes da dificuldade para entrevistamos 80 pessoas devido à inaviabilidade de conciliação entre os horários da entrevista e das aulas, pois a coordenação da UNITI nos comunicou que as mesmas não poderiam ser interrompidas; considerando, também, que os alunos da UNITI são pessoas idosas, optamos por trabalhar com aqueles que se dispusessem a colaborar com este estudo, em horários diversos.

Desse modo, fomos apresentados aos alunos e alunas, pela Coordenadora da UNITI, nas salas de aula A, B e C, no dia 27 de março de 2005 as 14 h, momento em que foram dadas as informações e justificativas sobre a pesquisa.

Os alunos e alunas ali presentes entusiasmaram-se com o estudo proposto e algumas pessoas se disponibilizaram para dar entrevista, só que nem todos se enquadravam, nos critérios estabelecidos. Então, decidimos sortear duas pessoas de cada década, pré-estabelecida por este estudo. Assim, 8 pessoas, contabilizando 10% do total de alunos pré-selecionados, compuseram o quadro dos sujeitos, a serem entrevistados.

A partir daí, iniciamos o agendamento das entrevistas, via telefone, deixando a critério do sujeito o local e horário, para a realização das mesmas. Devido ao fato de não ter sido possível agendar uma reunião com todos ao mesmo tempo, para prestarmos maiores esclarecimentos sobre o estudo proposto.

Realizar as entrevistas não foi uma tarefa muito fácil; foi necessário conciliarmos o horário das entrevistas com o horário das aulas na UNITI, sem atrapalhar as mesmas. Assim, as entrevistas foram feitas em dias alternados, sempre antes ou após as aulas, em locais diferentes, na UFMA. Felizmente, todos os sujeitos, pré-selecionados, mostraram-se dispostos a colaborar, uns mais, outros menos, mas todos contribuíram com este estudo.

Mas, porque entrevista? De acordo com Szymanski (2002, p. 11), a entrevista,

> face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra.

O nosso objetivo na entrevista foi estabelecer uma situação de credibilidade, para que o sujeito entrevistado se sentisse à vontade e colaborasse com a pesquisa, relatando suas experiências.

De acordo com Moura (1994), a entrevista é uma das melhores formas de obter relatos de vida, a qual não se tem acesso de forma documental. Além disso, no momento em que alguém conta sua história, faz uma reflexão a respeito de sua própria vida. Portanto, as histórias que estão sendo relatadas aqui, foram contadas por seus próprios autores e serão partilhadas com outras pessoas através deste estudo.

Os idosos e idosas, sujeitos deste estudo, foram entrevistados, individualmente, pois acreditamos que "é na privacidade que ocorre a maior parte do ato de lembrar". (LOWENTHAL, 1998, p. 79). Não precisamos aprender como manter seguras as nossas recordações, elas só serão reveladas de acordo com a nossa própria vontade. Mesmo assim, não costumamos revelar tudo o que nos aconteceu no passado.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas com os sujeitos abaixo especificados, nos seguintes dias, horários e locais (Ver Quadro 2):

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

DÉCADA	SUJEITOS	DATA DA ENTREVISTA	HORÁRIO	LOCAL DA ENTREVISTA
1920	Terezinha Lobato Diniz	25/04/2005	13:30 h	Sala de aula A - UNITI
	Valdomiro Moreira da Silva	25/04/2005	17:00 h	Sala da Coordenação – UNITI
1930	Alice Portela Ramos de Andrade	26/04/2005	8:30 h	Laboratório de Fitoterapia Herbário Ático Seabra
	Rita de Cássia Souza Bezerra	26/04/2005	13:30 h	Sala de aula B – UNITI
1940	Apolinário Diniz Coelho	26/04/2005	10:00 h	Sala de aula de Fitoterapita Herbário Ático Seabra
	Almicéa Engrácia de Jesus Pinheiro Ribeiro	26/04/2005	14:30 h	Piscina de hidroginástica Núcleo de Esportes
	Nile Costa Hamon	26/04/2005	17:00 h	Sala de aula B – UNITI
1950	Maria Rosa Silva Maciel	29/04/2005	11:30 h	Sala da Coordenação – UNITI

Fonte: Fichas de matrícula dos alunos da UNITI.

Analisando o Quadro 2, percebemos que a década de 1940 apresentou três sujeitos. Isso, devido ao fato de não termos conseguido entrar em contato com uma das pessoas nascidas na década de 1950, que havia sido sorteada para a entrevista. E, também, porque não conseguimos localizar as outras quatro pessoas, nascidas nessa mesma década. Então, sorteamos mais uma pessoa nascida na década de 1940 por ter sido a que apresentou o maior número de alunos.

6.3 Identificando os Sujeitos

O passado e o presente, a respeito do qual vamos tecer nossas considerações, constituem o passado e o presente de um sujeito claramente definido e situado, no caso, pessoas idosas, alunos e alunas da UNITI, nascidos entre as décadas de 1920 a 1950, residentes na cidade de São Luís-MA, a saber:

Terezinha Lobato Diniz, nasceu no dia 27 de abril de 1927, no Município de São Bento-MA, cidade de muitas árvores frutíferas e caminhos para carros-de-boi. É viúva e católica. Casou-se com 19 anos e com 38 se separou. Teve 4 filhos. Trabalhou durante 21 anos e se aposentou por idade. Desenvolvia atividades de serviços gerais e costura. Gostava de trabalhar à noite, porque tinha muitas colegas e precisava sustentar os filhos. Ela saiu de São Bento aos 14 anos de idade. Veio para São Luís para trabalhar, por isso não pôde estudar. Foi para o Rio de Janeiro e depois retornou a São Luís, onde reside, hoje, com mais 4 pessoas. Seus pais eram lavradores. Atualmente, sua atividade é ir para a UNITI, à igreja e ler a bíblia.

Valdomiro Moreira da Silva, nasceu no dia 17 de julho de 1928, no Município de Mundo Novo - BA, onde foi batizado. É casado e católico. Trabalhou como feirante e se aposentou. Atualmente, possui um depósito de bebidas, no qual trabalha. Morou em Areia Branca – BA e em 1944 mudou-se para a cidade de Jacobina - BA, onde tirou os documentos. Foi para o Rio de Janeiro (RJ) em 1950, com 22 anos. Logo depois, começou a trabalhar como feirante. Em 1962 viajou para Salvador - BA, onde noivou, casou e continuou a trabalhar como feirante. Em 1964, chegou a perder tudo o que tinha, com exceção da casa. Permaneceu em Salvador até 1972. Agora mora em São Luís - MA, com a esposa, a filha, o genro, os netos e a babá deles.

Rita de Cássia Souza Bezerra, nasceu no dia 22 de maio de 1939, na cidade de Parnaíba - PI. É viúva a 11 anos e católica. Trabalhou como auxiliar de serviços gerais. Passou uma temporada em Luís Corrêa - PI, mas não gostava muito de viajar de Parnaíba até lá, porque era necessário atravessar o Rio Igaraçu de barco e ela tinha medo. Hoje, tem medo de atravessar a ponte alta que foi construída sobre o Rio Igaraçu. Morou com os pais e depois com a avó, que a ensinava a ler. Mas ela relutou porque gostava de ficar em casa, brincando com as famílias de bonecas, que sua tia fazia. Eram pretas e brancas, tinham o corpo de pano e cabelos feitos com meias desfiadas. Ainda hoje, Dona Rita gosta de bonecas, por isso guarda todas, em eu quarto. A primeira vez que veio para São Luís, foi no dia 16 de agosto de 1961, de trem, parou na Estação da Beira Mar. Teve 7 filhos, mora com dois filhos e duas noras, mas leva uma vida independente. E faz do seu quarto, o seu mundo. Considera essa fase de sua vida a melhor de todas, porque está livre, não

tem que fazer comida para o marido. Foi casada duas vezes, no religioso com um e no civil com o pais de seus filhos, com quem viveu até quando ele morreu.

Alice Portela Ramos de Andrade, nasceu no dia 5 de abril de 1938, na cidade de São Luís-MA, na Rua da Boa Vista, Monte Castelo. É casada e evangélica. Trabalhou como professora e parou por causa da garganta, pois o giz lhe fazia muito mal. Mora com o marido, o filho mais velho, a nora, a empregada e um rapaz que é deficiente. Atualmente, trabalha na secretaria de sua igreja, gosta de cozinhar, ler a bíblia e revistas evangélicas.

Apolinário Diniz Coelho, nasceu no dia 2 de fevereiro de 1943, na cidade de Cajapió - MA. É casado e evangélico. Sempre trabalhou no comércio. Morou em São João Batista – MA e veio para São Luís - MA em 1970, onde reside com a mulher e o filho. Gosta de visitar os sebos da cidade para procurar livros antigos, também é amante da literatura de cordel. Atualmente, desenvolve atividade de ourives, vai para a UNITI, à igreja e lê a bíblia diariamente.

Nile Costa Hamon, nasceu no dia 11 de fevereiro de 1943, na cidade de Rio Grande - RS. É católica e aposentada. Acredita que o pai estava num dia de grandeza porque originou dois filhos, no mesmo dia. Seu irmão gêmeo se chama Linê que a ajudou muito no aprendizado da leitura, pois ela não enxergava muito bem. É católica e aposentada. Mora sozinha, em São Luis, onde fez novos amigos. Atualmente vai para a UNITI, gosta de ouvir rádio e ler livros diversos.

Almicéa Engrácia de Jesus Pinheiro Ribeiro, nasceu no dia 16 de abril de 1945, no município de Cajapió - MA. É casada e evangélica da Igreja Batista, a mais ou menos três anos. Foi criada pela avó que era muito católica. Para ela Cajapió era uma cidade ótima, que tinha famílias tradicionais e todo mundo se conhecia. Trabalhou com costura dia e noite. Atualmente, toma conta da casa e resolve os assuntos relacionados a supermercado e às contas da família. Está em São Luís há 30 anos, mora com o marido e duas filhas.

Maria Rosa Silva Maciel, nasceu no dia 20 de setembro de 1950, no Centro do Gerônimo, município de Mata-Roma - MA que, antigamente, era parte do município de Chapadinha - MA. Ficou lá até os 14 anos. É casada, católica e aposentada. Tinha muita dificuldade de ir para a escola, devido à distância.

Trabalhou como professora e costureira. Está em São Luís há 16 anos, onde mora com mais 6 pessoas. Atualmente faz roupas para a família.

Aranha (1996) comenta que as lembranças podem ser trazidas ao presente, tanto de forma espontânea, quanto por meio de um trabalho, deliberado de nossa consciência. Geralmente, lembramos espontaneamente, quando um acontecimento do presente nos faz lembrar alguma situação passada e recordamos quando fazemos esforço para lembrar. De acordo com Cardini (1993), o eco dos testemunhos orais é árduo de ser recolhido, necessitando de uma técnica de coleta indireta.

Com o objetivo de estimular, a evocação das experiências de leitura do passado, apresentamos a cada pessoa a ser entrevistada, alguns objetos - dispostos em mesas, bancos ou carteiras escolares - como: *revistas, livros infantis, romances, chuchinhas, marias-chiquinhas, laços de seda, lápis de cera, cartas de amor e cartões postais*. Pedimos que os observasse e associasse à sua infância ou juventude. Foi uma espécie de “banquete imaginário”.

Para utilizamos essa técnica de lembrar recorremos aos estudos de Barros (2001), o qual explicita que o banquete imaginário funciona como fundamento das sensibilidades, das lembranças e emoções da pessoa. Os objetos presentes no banque são portadores de significado altamente subjetivo e simbólico e cada pessoa o compreende de forma diferente, a partir de sua própria história de vida ou memória, tanto individual, quanto coletiva. Em seguida, iniciamos a entrevista (APÊNDICE B).

Após a realização das entrevistas, procedemos, pessoalmente, à transcrição das fitas, mantendo na íntegra cada relato. Em seguida, tivemos um novo encontro, individual com os sujeitos, que leram e assinaram as entrevistas, autorizando a identificação da mesma, com seus verdadeiros nomes (APÊNDICE C).

Com as vozes registradas no papel, repassamos cada texto cuidadosamente, na tentativa de ordenar as falas e eliminar os vícios de linguagem, sem modificar o sentido dos relatos. Tendo concluído essa tarefa, procuramos captar as convergências e divergências, presentes nas falas dos sujeitos, buscando identificar os dados significativos para procedermos à análise. Esse procedimento de decompor os elementos fundamentais dos textos nos possibilitou a delimitação dos

indicadores para a análise do objeto. Acreditamos que os pontos apresentados nas respostas dos indicadores escolhidos subsidiam a compreensão do próximo capítulo deste estudo, que consiste na interpretação dos relatos, a partir das experiências de leitura de nossos sujeitos.

7 MEMÓRIAS DE LEITURA

Este capítulo assenta-se sobre a viva voz dos educandos da terceira idade (alunos da UNITI), pessoas idosas, simples que concordaram em nos contar suas memórias de leitura, relatando os dissabores, as alegrias e as conquistas que permearam suas vidas.

Comum a quase todas as pessoas, aqui entrevistadas, é a procedência rural, pois saíram do campo para cidade em busca de uma vida melhor. Porém, encontraram muitas dificuldades em suas caminhadas, principalmente, em relação ao acesso à educação escolar que, quando aconteceu, foi tardiamente.

Para Tanus (2002, p. 60) “essa rotatividade espacial é determinada, por vezes, pelo revezamento nas diferentes tarefas que o acaso, a falta de qualificação profissional e escassez de recursos financeiros impõem. Muda-se de lugar, muda-se de profissão”.

A história de cada sujeito revela uma parte de suas experiências. Neste estudo, algumas pessoas nos contaram suas histórias, narrando o seu relacionamento com a leitura e com a escrita, no decorrer de suas experiências de vida. Essa, também, é uma maneira de mostrar à sociedade a vida de pessoas comuns, mas que ofereceram e continuam a oferecer à sociedade uma grande contribuição social.

São histórias diversificadas pela profissão, pela própria caminhada e leitura do mundo, que cada um fez conforme as condições sócio-econômicas, políticas e culturais de sua época. Dessa forma, cada história individual foi produzida numa relação situada num tempo e num espaço. E cada uma delas vai se constituir num instrumento, para a socialização do saber.

Este é o momento em que contemplamos os significados mais expressivos sobre as memórias de leitura dos nossos sujeitos, preservados e evocados em suas memórias com certo frescor e intensidade no presente. Então, perguntamos sobre o nosso primeiro indicador:

- ***Lembrança do seu primeiro livro de leitura***

Esta questão foi inserida na pesquisa, no intuito de averiguar como e quando os sujeitos mantiveram seus primeiros contatos com a palavra escrita e quais materiais contribuíram para o seu aprendizado da leitura.

Antes de adentrarmos nos relato, é importante registrar que no começo da Renascença, nos diversos países europeus, só aprendiam a ler e a escrever, fora dos domínios da igreja, aqueles que pertenciam à aristocracia. Muito tempo depois, a burguesia também passou a usufruir desse privilégio exclusivo.

Grande parte dos meninos e meninas, pertencentes a essas classes aprendiam as letras muito cedo. As famílias tinham um extremo cuidado ao escolher uma ama para cuidar de seus filhos. Uma das qualidades exigidas era que essa soubesse ler, pois não deveria apenas amamentar, mas garantir a fala e a pronúncia correta das palavras. Assim, cuidar de crianças muito pequenas era tarefa das mulheres – as mães, as tias ou as amas – que deveriam ensinar-lhes o alfabeto. As crianças aprendiam a ler soletrando, repetindo as letras apontadas pela mãe, pela ama ou pelas tias, em uma cartilha, ou abecedário.

Após ter aprendido as primeiras letras, professores eram contratados pelas famílias, para serem tutores dos meninos, enquanto as mulheres se ocupavam da educação das meninas. Isso também acontecia no Brasil (séc. XIX) [10]. O que nos leva a observar que nesse período, o contato com a leitura começava dentro de casa.

Na fala dos sujeitos, constatamos que o primeiro livro de leitura mais utilizado por eles foi a carta de ABC, pois era o material mais trabalhado, no ensino das primeiras letras. Conforme os relatos da Tabela 3, a composição da referida carta era feita de letras maiúsculas e minúsculas, havendo, também sílabas e palavras. Após a Carta de ABC, outros materiais foram utilizados no processo de alfabetização, no caso, as cartilhas e livros.

Das oito pessoas entrevistadas, quatro não se lembraram do primeiro livro. Os demais relataram que só conseguiram aprender a ler, realmente, com o auxílio das seguintes cartilhas: *Cartilha da Infância; Cartilha do Povo; Cartilha de Ensino*

[10] Chartier (1996) e Manguel (1997).

Rápido e de livros como *Vamos Estudar,* entre outros, porque ao lado das palavras haviam gravuras que facilitavam a compreensão.

Tabela 3 – Lembranças sobre o primeiro livro de leitura

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Meu primeiro livro foi uma carta de ABC. Depois foi a Cartilha da Infância, nessa que eu aprendi a ler e larguei a carta de ABC que eu não gostava. E com seis meses de cartilha eu sabia ler e escrever, fazia carta para a minha mãe no interior.
Senhor Valdomiro	Não me lembro.
Dona Alice	O meu primeiro livro foi a carta de ABC. Agora tinha um problema que eu dava ABCD num dia, chegava em casa rasgava. No dia seguinte minha mãe comprava outra. Eu não conseguia gravar, e alguém disse para a minha mãe olha! Compra uma cartilha de ensino rápido que ela vai aprender logo e justamente aconteceu isso. Com a cartilha de Ensino Rápido eu aprendi logo. Então todo jornal ou carta que minha mãe recebia ela me dava e eu lia para ela. E isso me ajudou muito.
Dona Rita de Cássia	Minha querida eu não tô lembrada agora.
Dona Nile	Eu não me lembro.
Senhor Apolinário	Não lembro.
Dona Almicéa	O meu primeiro livro que eu li, foi carta de ABC. Eu gostava da Carta de ABC porque foi por ela que eu iniciei, aprendendo a leitura. Quando a gente ia pra sala de aula, a gente já estava lendo, aí passava pra cartilha que tinha figuras, tinha palavras. Por exemplo, se tinha escrito faca, a faca estava lá do lado.
Dona Maria Rosa	Foi a Carta de ABC. Então, nessa carta, a gente aprendia as letras e já aprendia os nomes, porque já vinha com algumas palavrinhas: era casa, bola... Depois da Carta de ABC teve a Cartilha do Povo que vinha com figurinhas e as palavras, mas na carta de ABC não tinha figurinhas. E eu adorava a cartilha do povo. Facilitava o aprendizado, porque você tinha as palavras e as figurinhas do lado. Aí depois foi o livro Vamos Estudar que falava de Ciências, Geografia, História, Português e Matemática. Era um livro complementar com todas as matérias.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Nos relatos de D. Terezinha, D. Alice e D. Maria Rosa foi constatada a pouca atratividade da Carta de ABC. Algo justificado pela ausência de ilustrações e cores. Itens que costumam reter a atenção das crianças e despertar seus interesses pelo livro e pela leitura. Em contrapartida, outros materiais citados, que dispunham

desses recursos, propiciaram um aprendizado mais rápido. Diante dessas afirmações, observamos o quanto o material didático influencia o aprendizado do aluno, seja para conscientizá-lo ou para desencorajá-lo. O que exige preparo dos educadores, na hora de trabalhar esses materiais.

Constatamos, também, que o contato dos sujeitos com o primeiro livro ocorreu, somente, entre os 7 e 12 anos de idade, época em que começaram a freqüentar a escola. Isso demonstra que o livro não era uma das prioridades estabelecidas por suas famílias. Certamente, o contato tardio da criança com os materiais de leitura, dificulta que ela se torne leitora.

Outra inquietação que tentamos responder diz respeito ao:

- ***Livro como presente de aniversário***

Essa questão nos leva a verificar o grau de importância dada ao livro e, se este é valorizado como um dos produtos básicos para a vivência dos seres humanos, em sociedade. (Ver Tabela 4).

Tabela 4 – Livro, presente de aniversário

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Não, nunca ganhei nada. Eu tinha vontade de ganhar porque gosto de aprender uma coisa nova. Mas eu sei pouco, eu estudei muito pouco. Não tive oportunidade. Fui pra um colégio do estado, depois eu fui pra um outro colégio particular e a professora dava aula em casa mesmo.
Senhor Valdomiro	Eu nunca havia comemorado o meu aniversário, até os 25 anos. Depois que formei família foi que eles começaram a comemorar, mas eu nunca ganhei nenhum livro.
Dona Alice	Olha! Meu primeiro livro eu ganhei já depois de casada. Alice aos 80, o nome de livro.
Dona Rita de Cássia	Tu acreditas que eu nunca ganhei nada, eu nunca fiz aniversário. Meu aniversário quando passa... ele já passou.
Dona Nile	Não me lembro de ganhar livro quando eu era pequena. Era uma infância boa, a gente brincava junto com os colegas. Enquanto estava no colégio sim, a gente ganhava livro de igreja, que a escola era de irmãs católicas, então a gente ganhava muitos livros de religião.
Senhor Apolinário	Não, não, livro não, até porque a maneira lá no interior era diferente! Aniversariozinho com bolo, essas coisas bem simples. Não, tinha como ganhar livro, até principalmente pela falta de conhecimento dos pais...
Dona Almicéa	Não, assim, na época de aniversário não, eu ganhava outros tipos de presentes.

Dona Maria Rosa	Não, nunca ganhei nenhum livro.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Observamos, entre os entrevistados e entrevistadas, que somente D. Alice ganhou livro de presente no dia do aniversário e quando já estava na fase adulta, após ter se casado. Tal fato vem comprovar nossa afirmação anterior, de que á época as famílias maranhenses não tinham o consumo de livros, como algo comum em suas vidas. Presumimos que diversos fatores contribuíram para tal situação, como: poucas livrarias; os preços altos dos livros e demais materiais de leitura; a sociedade na qual vivemos que prioriza outros bens em detrimento dos livros, além do pouco ou tardio contato da criança com a leitura, o que muito contribui para a formação de um adulto não-leitor. Isso reflete o pensamento de Lajolo (1997, p. 95) quando explicita que: “somos um povo telespectador; não somos, nem nunca fomos um país de leitores”.

Para mostrar o lugar que o livro e demais materiais de leitura devem ocupar em nossas vidas nos respaldamos em Manguel (1997), o qual acrescenta que durante o ato de ler, interpretar e recitar, a posse de um livro adquire, às vezes, o valor de talismã. Pois existe algo em relação à posse de um livro, que faz do leitor o possuidor de um poder de criar uma história e, ao ouvinte, alguém com o sentimento de estar presente ali, diretamente no momento da criação. O livro é um objeto que pode conter fábulas infinitas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados, revelações divinas.

Sabedores disso, questionamos aos sujeitos entrevistados a cerca de:

- ***Alguém que lhe contava estórias quando criança***

A respeito desse indicador, constatamos que todos os sujeitos entrevistados ouviam estórias quando eram crianças. Na maioria das vezes, contadas pelos pais, avós, vizinhos, entre outros, mesmo quando esses não eram alfabetizados. Geralmente, as estórias eram contadas à noite, em meio a uma roda formada por parentes, amigos e vizinhos que se reuniam no quintal, ou nos arredores das casas.

Dentre as estórias mais contadas foram destacadas: *A Branca de Neve, O João Teimoso, A Princesa da Pedra Fina, a Princesa do Mar, estórias da própria região,* entre outras. (Ver Tabela 5).

Tabela 5 – Estórias Infantis

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	O meu pai contava e os vizinhos também. De noite eles faziam uma fogueira e a gente ficava numa roda. Quando a gente era criança o meu pai contava muitas estórias de fantasma, essas coisas assim. Ai minha mãe ia fazer café pra todo mundo tomar e todo mundo ficava escutando aquelas estórias muito bonitas e antigas.
Senhor Valdomiro	Não lembro, no momento.
Dona Alice	A minha mãe e uma tia contavam. Só que a tia contou quando eu já estava na pré-adolescência.
Dona Rita de Cássia	O pessoal sempre gostava de contar estórias pra gente, de noite. Ao redor da casa da minha mãe. Que eu morava bem perto do quartel de polícia, lá em Parnaíba. E minha mãe era quem lavava roupas pra eles, lá. Eles gostavam muito da minha mãe, ave-maria e de mim também...
Dona Nile	Minhas tias me contavam estórias. A Branca de Neve era a que eu mais gostava.
Senhor Apolinário	A minha avó, ela contava muitas histórias. Inclusive, ela não era nem alfabetizada, mas ela contava umas estórias da região, até algumas estórias engraçadas.
Dona Almicéa	Ah! Minha avó que era uma pessoa muito maravilhosa. Eu fui criada por ela. É porque neta criada por vó, sabe como é que é. Ela contava estórias, ela nos aconselhava e graças a Deus eu fui muito bem criada.
Dona Maria Rosa	Olha! Minha avó e meu pai contavam. Minha mãe ficava o tempo todo na máquina, não tinha quase tempo de contar. Dessas estórias, tem a do João Teimoso, que eu gostava, a Princesa da Pedra Fina, a Princesa do Mar. Sempre, a gente ia pra casa da minha avó, a gente ia lá pra ela contar, a noite. Quando não estava fazendo nada, às vezes, à tarde, ela também não se negava a contar porque ela não trabalhava fora de casa.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

O conto de estórias, também, é uma atividade de leitura onde estão presentes um leitor (orador), uma platéia e o livro, mesmo que não possamos tocá-lo, naquele momento.

Um exemplo é a leitura de cordel em voz alta, em algumas feiras na Região Nordeste do Brasil. Para a Fundação Casa de Rui Barbosa (1987, p. 5), a literatura de cordel reúne

> histórias antigas da tradição ibérica, adaptadas ao verso nordestino e histórias resultantes da veia poética local. Nestas, a atitude marcante do poeta é a consciência de intérprete dos desejos e aspirações de sua gente [...]; ele é o menestral para quem qualquer assunto tem dignidade, desde que desperte o interesse do ouvinte leitor de folhetos. Dominando um código formal pouco variável, o poeta se esmera, freqüentemente, para dele extrair o máximo da expressão. Assim, a linguagem do folheto resulta, não raro, do esforço solitário de aperfeiçoamento; nela podem ser observadas as tendências da língua do povo e os seus matizes, a ingenuidade das imagens e as surpreendentes combinações lingüísticas.

O folheto brasileiro surgiu no final do século XIX e, desde essa época, testemunha os fatos da História do nosso país, que sempre conta com a intervenção de um herói. Só que, mesmo repletos de qualidades e virtudes, esses heróis não se afastam do povo, pelo contrário, eles participam da vida dos inúmeros leitores e leitoras de folhetos. Dentre os principais heróis do cordel brasileiro temos: Zumbi dos Palmares, Luís Carlos Prestes, os presidentes Getúlio Vargas e Tancredo Neves, entre outros.

O mundo vivido através das brincadeiras, das histórias contadas à noite consta de uma viagem imaginária ao mundo da leitura, também serve como preparação para a leitura da palavra escrita. Mas, só isso não é suficiente, porque não substitui o prazer que as crianças têm, em manusear livros e vislumbrar-se com as gravuras. Pois, “o convívio com o material impresso confere ao sujeito a intimidade fundamental para que o seu encontro na escola não seja assustador, ou frustrante”. (MOURA, 1994, p. 92). O contato com os materiais de leitura, desde cedo, possibilitará à criança o estabelecimento de uma relação de compromisso espontâneo com a leitura e não de obrigação.

Comentando a esse respeito, Bamberger (1991, p. 92) diz que os fatores decisivos no processo de aprendizagem da leitura são: o prazer proporcionado pelos livros, que começa a ser experimentado em idade pré-escolar (através da narração de histórias e da leitura em voz alta); o ensino da leitura, acompanhado pela

satisfação no progresso e no êxito, levando em conta, ao mesmo tempo, as múltiplas possibilidades e necessidades e, por último, o encorajamento de toda e qualquer motivação possível para ler. Partindo de Bamberger, indagamos aos nossos sujeitos, o momento em que eles aprenderam a ler e se isso aconteceu na mesma época em que ouviam estórias.

- ***Saber ler e escrever na época em que ouvia estórias***

Aprender a ler tem algo de iniciação que deve ser trabalhado na criança, de forma ritualizada para que ela ultrapasse o estado de dependência e da comunicação rudimentar. Quando aprende a ler, a criança adentra a memória comum da sociedade, através dos livros e demais materiais de leitura. Dessa maneira, ela se familiariza com o passado, que renova em grande ou pequena proporção, a cada leitura.

Quanto aos nossos sujeitos, D. Terezinha, D. Rita de Cássia e D. Maria Rosa disseram que não sabiam ler, na época em que ouviam as estórias que os mais velhos contavam, ao passo que D. Alice, D. Nile, Sr. Apolinário e D. Almicéa afirmaram conhecer as palavras, mas ainda estavam aprendendo a leitura, de fato, conforme mostram seus relatos na Tabela 6.

Tabela 6 – Estórias infantis, leitura e escrita

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Não, eu ainda não sabia ler. Eu era bem pequenina, tinha mais ou menos uns 5, 6 ou 9 anos. Eu fui aprender a ler, com 11 anos, quando sai da minha casa pra casa de uns senhores, para estudar.
Senhor Valdomiro	Eu não me lembro.
Dona Alice	Eu já sabia ler, mas de vez em quando o pessoal contava estórias pra gente.
Dona Rita de Cássia	Ainda não, ainda tava pequena.
Dona Nile	Eu não avistava muito nessas coisas não. Então eu não sabia muito ler. Eu aprendi a ler, mas foi muito difícil, por causa do meu problema de vista. Meus pais não sabiam, foi no colégio que falaram. Então eu sentava na primeira fila, mas eu não conseguia copiar, se copiava, copiava mal, não copiava tudo. Aí meu irmão copiava, e eu copiava dele, aí ele passou e eu fiquei, daí que foram ver que eu tinha um problema.
Senhor Apolinário	Só em parte, eu não tinha muito conhecimento. E, no início, a gente aprendia alguma coisa, mas só que também não sabia ler. Mas eu tinha a

	vontade de conhecer os livros. Depois vinha algumas estórias de cordel e eu queria aprender. A data exata, eu não sei, mas eu acredito que com uns 12 anos mais ou menos eu sabia ler.
Dona Almicéa	Eu, pelo esforço que eu tinha, com 7 anos mais ou menos, no final do ano e eu já sabia ler.
Dona Maria Rosa	Não, quando eles contavam, não. Antes eu ainda não sabia, mais depois eu fui aprendendo. Eu aprendi a ler com 9 anos.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Verificando os relatos, detectamos que os sujeitos entrevistados mantiveram um contato tardio com a leitura, algo que deve ser o reflexo da ausência dessa prática, em suas famílias. É o caso de D. Terezinha, que só aprendeu a ler aos 11 anos, quando saiu da casa dos pais; do Sr. Apolinário que aprendeu a ler aos 12 anos e da Sra. Maria Rosa que teve conhecimento da leitura aos 9 anos de idade. Todos eles relataram as dificuldades que tiveram para aprender a ler. Acreditamos que, além de problemas de ordem emocional ou físico, como é o caso de D. Nile - que não conseguia ler por causa do seu problema de vista - o tardio contato dos sujeitos com a leitura, aliada à sua história familiar e à situação sócio-econômica são fatores altamente influenciáveis ao aprendizado da leitura.

Sem um envolvimento anterior com a leitura, a criança vai para a escola em desvantagem, em relação àquela que já manteve contato e recebe incentivo da família. Geralmente, o que se pode observar é que a maioria das escolas trabalha a leitura, da mesma forma para todos os alunos, sem que o aluno, com maior dificuldade, receba uma maior orientação. Na maioria das vezes, as escolas educam as crianças, como se todas fossem filhos de pais leitores, íntimos com o material escrito e com o mundo cultural das letras. Porém, essa não é a realidade, principalmente em nosso país, cujo índice de analfabetismo é alarmante.

> Com essa postura a instituição cobra uma condição de leitura somente conferida às pessoas nas situações anteriormente mencionadas, sem sequer se dar conta do tipo de clientela de que dispõe. Assim, suprime o envolvimento desses alunos com a leitura, fazendo com que, aqueles que fora da escola têm condições de aquisição de livros, ou similares tenham maiores possibilidades de serem leitores, e aqueles, que dependem exclusivamente dela, sejam fortes candidatos a permanecer na categoria de não leitores, ainda que alfabetizados. (MOURA, 1994, p. 93).

Em relação ao que assinala a autora, é oportuno ressaltar que as questões sócio-econômicas interferem nas condições para que uma pessoa se torne leitora ou não. Esse argumento se complementa com o fato de que a maioria dos sujeitos

dessa pesquisa - oriunda de famílias residentes na zona rural do Estado do Maranhão e de outros Estados do Brasi;l, que não tinham oportunidade de trabalho - enfrentou dificuldades, quanto ao aumento da renda familiar e, conseqüentemente ao acesso à cultura letrada. Entretanto, é necessário ressaltar que as condições sócio-econômicas não são as únicas determinantes do não acesso à leitura.

Manguel (1997) reconhece a leitura como algo cumulativo, que avança em progressão geométrica, onde cada nova leitura se baseia no que a pessoa leu antes. Dessa maneira, a leitura, muitas das vezes, não segue uma seqüência convencional do tempo. Por exemplo, a leitura em voz alta, de um determinado texto, não será a mesma leitura feita em momentos solitários. Nesse caso, será uma releitura do texto, uma recordação a qual o leitor compara com outras leituras, trazendo à tona as suas emoções.

Acreditando que o acesso à leitura, desde cedo, e o contato constante com o material escrito podem intensificar o interesse da criança, fazendo com que ela se torne leitora e que a escola é a principal responsável por esse processo, para tanto procuramos investigar, através das histórias dos nossos sujeitos a existência de:

- ***Materiais de leitura em suas famílias***

Durante muito tempo, em várias partes do mundo, o livro integrou o grupo dos objetos de luxo porque eram limitados e, conseqüentemente, caros. Por isso, em muitas famílias, eram lidos em voz alta. Esse tipo de leitura em família tinha por finalidade a instrução e o entretenimento. Geralmente eram feitas no jantar, na tentativa de realçá-las ao paladar, como diversão criativa. Segundo Manguel (1997), essa prática foi trazida desde os tempos do Império Romano, onde pais alfabetizados liam para seus filhos.

> Tradicionalmente, o livro era um objeto raro e reverenciado; para muitas famílias, a Bíblia era o único livro conhecido. Textos familiares eram constantemente relidos e memorizados, e a leitura em voz alta constituía-se numa prática comum. Esse era o universo decrescente de leitura intensiva, quando o ato de ler freqüentemente ocorria em ambientação religiosa, quer com finalidade educativa, quer no contexto familiar. (LYONS, 1999, p. 18).

A partir do momento em que o livro se tornou objeto de consumo do dia-a-dia de muitas pessoas, a relação dos leitores com a palavra impressa se transformou, o livro se tornou parte familiar e a leitura foi ficando mais

individualizada. Da mesma forma que a leitura silenciosa substituiu a leitura familiar coletiva.

Hoje, apesar de que várias famílias possuam materiais de leitura, pois, principalmente, o livro tornou-se mais popular, o que permite a leitura individual, não podemos esquecer que inúmeras famílias, ainda são privadas do direito de acesso ao livro. Quanto aos sujeitos da pesquisa, o acesso das famílias aos materiais de leitura era muito deficiente, pois somente três pessoas afirmaram a existência de livros em suas residências, principalmente, na área de religião. Dentre elas, D. Almicéa que citou o *Adoremos* pertencente à sua avó. D. Maria Rosa que citou a *bíblia* lida por seu pai e D. Rita de Cássia que não especificou quais livros existiam na casa de sua mãe.

Quanto às revistas, somente D. Nile e o Sr. Apolinário declararam que seus familiares possuíam revistas de assuntos diversos, sendo destacada a *Revista O Cruzeiro* e, também, as de cunho evangélico. Em se tratando dos jornais, ambos relataram que havia em suas casas, mas não era de forma sistemática, pois os pais compravam, de vez em quando. Quanto ao jornal *Mensageiro da Paz*, destacado pelo Sr. Apolinário, que era de distribuição gratuita, geralmente, quando chegava em sua cidade, já estava com vários meses de atraso. Outra forma de acesso aos jornais era “pegar de terceiro” isto é, de amigos que emprestavam. (Ver Tabela 7).

Tabela 7 – A família e os materiais de leitura

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Na minha casa não tinha jornal, porque a gente morava no interior. Nem livro, só quando meus irmãos iam na casa da mulher que ensinava eles, então a gente pegava aquele livro e podia ficar com ele por um tempo.
Senhor Valdomiro	Não, não tinha.
Dona Alice	O acesso aos materiais de leitura era muito deficiente. Não havia aquela cultura de jornais. Como eu disse pra você, jornais e cartas que chegavam, em casa, a minha mãe me botava pra ler. Os jornais, meus pais compravam. Não, recebiam diariamente, Não, era aquela entrega sistemática em casa, como é hoje.
Dona Rita de Cássia	Livro tinha, na casa da minha mãe. Agora eu morava com o meu pai e minha mãe, depois eu fui morar com minha avó e deixei meus pais. O meu avô ele trabalhava em Nazaré e nunca teve essas coisas, não. E minha avó cuidava da casa.
Dona Nile	Jornal eu sei que tinha, mas revista eu não me lembro, não, quando nós éramos pequenos. Livro não tinha muito não. Eu não sei por que, se o livro era caro ou não, mas eu acho que meus pais é que não tinham o hábito de ler. Depois a gente foi para a escola, eu e meu irmão e a gente tinha que ler, mas os pais não. Ah! tinha a Revista Cruzeiro, uma revista muito antiga que isso aí, meu pai trazia. A revista era referente a tudo. Até hoje ela ainda existe. Nessa época eu gostava muito de ver revista, mas depois apareceu o tal rádio, o radinho. Os jornais, o meu pai comprava.
Senhor Apolinário	A gente já tinha revista, sim. Eu me lembro que eram até umas revistas evangélicas. Nós tínhamos também o jornal Mensageiro da Paz que era distribuído. Eles iam daqui pra o interior, já chegavam atrasados. Mesmo atrasado a gente lia. Os jornais, naquela época, a gente já lia era depois de meses que já tinha circulado. Aqui, em São Luís era diferente, mas lá era bastante atrasado. Nós não éramos assinantes. A gente, muitas vezes pegava jornal de terceiro, de amigo, de pessoas que achavam um assunto importante e nos emprestavam.
Dona Almicéa	Ah! a minha avó era muito católica, tinha muitos livros, assim, de catolicismo, Adoremos, o nome de um deles, tinha livro da missa. Ela era uma pessoa muito temente a Deus e ensinava a gente. Sempre desse jeitinho dela. Eu não lembro se tinha algum jornal nessa época, porque até mesmo naquela cidade, só tinha jornal, quando alguém vinha aqui que comprava e levava pra lá. Mas lá mesmo não tinha.
	Não, eu só tinha o ponto. A professora quando dava aula, copiava, e a gente passava para o caderno que chamava livro de ponto. Ela copiava no quadro e a gente copiava

Dona Maria Rosa	no caderno, para poder estudar, porque não tinha livro, era difícil o acesso ao livro. Às vezes, a gente comprava um livro e o resto era dado mesmo pela professora, porque, também, o livro era muito caro. E, também, quando meus pais compravam, não dava pra comprar pra todo mundo, porque eram muitos filhos. Meu pai era da guarda municipal. Ele gostava muito de ler, mas os livros que ele tinha eram poucos, então ele lia mais era a bíblia.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Os preços altos dos materiais de leitura, e a dificuldade para levá-los até as comunidades mais distantes integram a relação de fatores que compõem a barreira encontrada para o acesso à informação e, conseqüentemente, à leitura. Apesar de haver tantas alternativas para o acesso ao material escrito, nas cidades onde os nossos sujeitos residiam com seus familiares, não havia políticas de disseminação do conhecimento, sendo que, mesmo o jornal que era a principal e mais rápida fonte de informação da época, também não tinha preços tão acessíveis.

- ***Nível de escolaridade***

Ao responderem a essa questão, nossos sujeitos tornaram-se como exemplo do que é e de como se dá a educação escolar no Brasil que, até hoje, não conseguiu se desvencilhar dos ranços do colonialismo. Época em que se mantinha um acentuado quadro social e cultural de escravismo, com uma pequena parcela da população que sabia ler e escrever.

Apenas um dos sujeitos entrevistados (D. Alice) conseguiu concluir o curso universitário; quatro (D. Nile, Sr. Apolinário, D. Almicéa e D. Maria Rosa) concluíram o ensino médio depois de adultos e três (D. Terezinha, Sr. Valdomiro e D. Rita de Cássia) iniciaram o ensino fundamental, mas não concluíram. Quando questionados sobre a não conclusão dos estudos, ou a demora para concluí-los, os sujeitos responderam que naquela época era muito difícil educar um filho, principalmente se a família residisse na zona rural, pois tinham que enviar os filhos para a capital e custear os estudos dos mesmos. Algo que só era possível, para as famílias mais abastadas. (Ver Tabela 8).

Tabela 8 – Escolaridade

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Eu estudei até o primeiro ano. Mas era adiantado, pois o que eu sei hoje é porque eu fiz até o primeiro ano. Eu estava na casa de uma tia, então eu fui estudar num colégio público, em São Bento. Mas eu fui pela minha força de vontade mesmo, porque eu não tinha nenhum apoio. E quando eu vim pra cá, pra São Luis, foi pra trabalhar. Não tive oportunidade de estudar, porque nessa época, a gente trabalhava na casa dos patrões e eles não davam oportunidade para empregada doméstica, porque doméstica era só pra trabalhar em casa, não era pra estudar. Já depois de casada é que eu fui trabalhar numa repartição, de fazer carteira. Então, eu trabalhava pra mandar dinheiro pra criar meus filhos, porque eu casei com 19 anos, com 38 anos eu me separei.
Senhor Valdomiro	Com 10 anos eu fiz o primário, em 1938. Eu estudei até a 6ª série. Eu tive um convite pra estudar no Gama Filho, que era um dos melhores colégios do Rio. Tinha um professor que me conhecia, quando eu trabalhava na feira, ele era grego e era casado com uma portuguesa. Aí, um dia eu tava lá na feira e ele falou comigo e me convidou pra estudar nesse colégio. Mas aí não dava certo de ir pra escola à noite, chegar 11, 12 horas e acordar 4 horas da manhã pra ir para a feira.
Dona Alice	Eu fiz até o terceiro grau. Eu fiz o curso de bacharel em Educação Religiosa.
Dona Rita de Cássia	Eu estudei até o terceiro ano do primário. Eu comecei com 10 anos e parei com 13. Eu queria continuar, mas tive que cuidar dos irmãos e tomar conta da casa. Eu leio qualquer coisa, agora eu não sei é escrever. Eu risco, mas emenda tudo, não tem classificação de nada, não tem separação. Se eu for fazer uma carta, eu boto tudo direitinho, mas vai embora. Às vezes, eu tenho vontade de fazer uma carta pra minha irmã que mora longe. Nós só nos comunicamos pelo telefone, porque eu não sei escrever. Não é ruim? É só por telefone.
Dona Nile	Primeiro eu ia pra creche. Minha mãe trabalhava e deixava meu irmão e eu na creche. Eu tinha mais ou menos 4 anos. Lá na creche eles liam muito da bíblia, estórias de Deus. Com 7, 8 anos eu entrei na escola primária. Daí eu não me lembro se eu aprendi a ler nessa época, ou se foi em seguida, já faz tanto tempo. Agora há pouco tempo eu fiz o 2º grau porque minha mãe ficou doente e eu tive que sair. E agora eu terminei. No tempo em que eu fiz o ginásio, tinha o exame de admissão. A preparação durava de três a quatro meses. Quem não estava preparado, não entrava para o Ginásio porque era elevado, tanto que meu pai, que só tinha a quarta série, passava do meu irmão que estava na faculdade.
Senhor Apolinário	Eu conclui o 2º grau. No primário eu já fui estudar com 12 anos. Naquela época era muito difícil, eu quando terminei o ginásio, foi em 1970, já com 20 e poucos anos. Eu só vejo é que hoje mudou muito. Nós não tínhamos o acesso a livros, oportunidades, nem também essa tecnologia hoje avançada. Hoje a gente já tem essa facilidade, mesmo de se locomover e de aprender.

Dona Almicéa	Olha! Lá no interior eu estudei até a 1ª série, aí completei o 2º grau aqui, depois que eu casei. Eu já tinha meus filhos. Faz 30 anos que estou em São Luís.
Dona Maria Rosa	Eu fiz até o 2º grau completo. Eu fiz o 3º ano do 2º grau e fiz o quarto adicional, também, pra poder complementar. Eu fiz magistério.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

No relato de D. Terezinha percebemos que a falta de apoio de seus familiares; a necessidade de trabalhar para sustentar os filhos, além de outras inúmeras dificuldades vivenciadas por ela, superaram a vontade de estudar. Isso, também, pode ser identificado na fala do Sr. Valdomiro que parou de estudar por não conseguir conciliar o horário de trabalho com o horário da escola.

Tal fato nos leva a refletir, que grande parte da sociedade brasileira ainda não despertou para a necessidade vital do aprendizado da leitura e da escrita. Embora saibamos que ter acesso à escola, aprender a ler e a escrever não torna uma pessoa leitora, acreditamos que pode intensificar as relações sociais, inclusive familiares, como mostra a fala de D. Rita, a qual relatou que se soubesse ler e escrever bem, poderia escrever cartas para a sua família.

Os resultados desses relatos nos remetem diretamente à história da educação no Brasil, cujos primeiros movimentos se deram com os jesuítas da Companhia de Jesus, que objetivavam difundir a religião católica e recrutar novos elementos para a sua Companhia.

De acordo com Andrade (1984), os jesuítas, durante mais de dois séculos, foram os responsáveis por assegurar a transmissão sistemática da cultura letrada na Colônia. Assim, eram desenvolvidas entre os alunos, atividades literárias e acadêmicas, dividindo o ensino em dois tipos: as escolas para adolescentes, nas quais os alunos aprendiam as primeiras letras, aulas de filosofia, teologia, retórica e gramática. Havia, também, escolas de ler e escrever. Evidente, que só tinham acesso às escolas, os filhos dos portugueses e de seus descendentes abastados, ficando de fora os índios, os negros e os brancos pobres.

Outro problema que caracterizou a educação, no Brasil, foi o fato de que, a pequena burguesia, que surgiu após a proclamação da República, objetivando conseguir formas de participação política, ligou-se à classe política e econômica dominante, com quem se identificou, a ponto de aceitar suas imposições,

distanciando-se cada vez mais do povo. Com a união dessas classes, a cultura apreciada por ambas baseava-se nos padrões europeus, mesmo sem condições para isso. E a escola criada aqui, era toda voltada para a cultura européia, negando a própria realidade brasileira. Desse modo, o fenômeno do colonialismo, é fundamental para o entendimento do processo político, social, econômico e educacional no Brasil e por conseguinte, do nosso "processo leitor".

Sabemos que a sociedade brasileira formou-se de maneira bastante complexa e que com o crescimento demográfico no Brasil, houve ampliação na divisão do trabalho, tornando possível a realização econômica de indivíduos isolados. Isso, apesar de ter causado um aumento progressivo do poder aquisitivo, desenvolvendo o mercado interno, também, aumentou a desigualdade social. Pois, nem todos tiveram acesso garantido à educação, emprego, saúde, moradia e demais fatores essenciais à vida.

Outro indicador destacado neste estudo diz respeito às:

- **Pessoas da família que tiveram acesso à leitura e à escrita**

Devido às dificuldades encontradas pelos sujeitos, para terem acesso à escola e aos materiais de leitura, sentimos a necessidade de perguntar se outras pessoas de suas famílias tiveram acesso à leitura e à escrita.

Analisando as respostas, observamos que os familiares também não tiveram acesso ao conhecimento de forma facilitada. O relato de D. Terezinha é um exemplo, pois ela declarou que nenhum de seus irmãos freqüentou a escola. Para aprenderem, o irmão que sabia mais, ensinava os que sabiam menos. A fala do Sr. Apolinário, também merece destaque, pois ele relatou que as pessoas de sua família tinham vontade de aprender, mas tiveram poucas oportunidades para estudar, porque educar um filho era muito caro.

Dentre os outros entrevistados, D. Rita de Cássia relatou que sua mãe gostava de ler material da igreja católica e D. Almicéa falou do interesse de seu avô pela leitura, apesar da idade. O Sr. Valdomiro e D. Maria rosa relataram que seus pais mantinham uma cultura de leitura relacionada, principalmente, com a religião. (Vejamos a Tabela 9).

Tabela 9 – O acesso da família à leitura e à escrita

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Nós, lá em casa, pra desenvolver a nossa leitura, a gente não teve assim, um professor, nenhum dos meus irmãos. Então, o que um sabia, ia passando para o outro. É tanto, que nenhum dos meus irmãos teve estudo, só uma irmã que mora aqui no Bacanga, que teve mais oportunidade e concluiu o 2º grau. Eu também não tive a oportunidade de estudar, quem me dera. Por isso eu falo sempre para os meus netos, se eu tivesse a oportunidade que vocês estão tendo...
Senhor Valdomiro	Só meus pais e eu mesmo.
Dona Alice	Nada comentou a esse respeito
Dona Rita de Cássia	A minha mãe. Ela lia material de religião, da igreja católica. Ela ensinava catecismo e lia a bíblia. A gente lia só enquanto tava com ela, quando não tava com ela, já era. A vida era só brincar, cuidar dos irmãos e pronto.
Dona Nile	Meu irmão fez faculdade.
Senhor Apolinário	Todos, todos gostavam de ler, mas por causa da falta de oportunidade, nós tínhamos o limite de aprendizagem. O povo do interior tinha muita dificuldade porque educar um filho, naquela época, era muito caro. Eles mesmos diziam, olha! Pra formar um filho é preciso muito dinheiro.
Dona Almicéa	Todo mundo, até meu avô que já era bem idoso, gostava muito de ler.
Dona Maria Rosa	Só o meu pai que lia e o que ele mais lia era a bíblia. Ele ensinava pra gente. Toda vez que ele tava com ela, tudo que ele lia, ele dizia pra gente.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Roger Chartier (1996), ao estudar as categorias livro e leitura, buscou examinar as condições possíveis para uma história das práticas de leitura, dificultada tanto pela raridade dos vestígios diretos, quanto pela complexidade de interpretação dos indícios indiretos. Para ele, o ponto de partida de tal exame enraíza-se nas aquisições e, também, nos limites do que tem sido até hoje, a história do impresso.

Assim, o autor acrescenta que a sociedade antiga (na Inglaterra) tentou mensurar o tamanho da população que era capaz de ler. Para isso, utilizaram atas de

casamento e pensaram ter respondido à questão, identificando como aptos a ler e escrever, aquelas pessoas cujas assinaturas constavam nas atas.

Já nos dias atuais, no Brasil, uma das formas adotadas para mensurar o tamanho da população alfabetizada (considerando apenas o fato de identificarem o código escrito), é o censo, geralmente feito pelo IBGE. Apesar de não ser um método capaz de identificar aqueles que são realmente leitores (aptos a ler, interpretar e tirar suas próprias conclusões, sobre o que lêem), esse método mostra o quanto inúmeras famílias brasileiras, ainda continuam sem acesso à leitura e à escrita.

Portanto, grande parte das famílias brasileiras de origem humilde que não tiveram acesso à escola, não conseguiram incentivar seus filhos a estudarem. Diante dessa situação, procuramos saber sobre os:

- ***Leitores e o trabalho***

As habilidades de ler e escrever são imprescindíveis para a organização política, para a mobilização e comunicação de uma sociedade. No entanto, é evidente que só se torna leitor aquele que tem a oportunidade de ler, que tem acesso ao objeto de leitura e o utiliza. Assim, a leitura, com toda a sua história, oferece aos povos, um caminho para a auto-educação e para o desenvolvimento da conscientização da sociedade, inclusive da classe trabalhadora. A exemplo dos inúmeros trabalhadores brasileiros que, após anos sem estudar, retornam às salas de aula para melhorarem o aprendizado e conseguem manter uma cultura de leitura freqüente, ao contrário de muitos que concluíram os estudos.

Esse exemplo pode ser complementado com Manguel (1997), quando falou a respeito de um charuteiro e poeta cubano, de 1865, chamado Saturnino Martinez que teve a idéia de publicar um jornal (*La Aurora*) para trabalhadores da indústria de charutos, cujos artigos abordavam assuntos como política, ciência e literatura, além de poemas e contos. O objetivo do referido jornal era iluminar a mente de todo aquele que se dedicasse a sua leitura.

Assim, iniciou-se a leitura nas fábricas em Cuba, o que constituiu um grande passo ao desenvolvimento educacional. Porém, Martinez a percebeu que somente 15% da população cubana sabiam ler. Tendo um número tão grande de analfabetos, seria impossível que Cuba ampliasse o quadro de leitores de *La Aurora*.

Então, Martinez teve a idéia de realizar uma leitura pública do referido jornal. A idéia foi aceita por um tempo, com o apoio de várias escolas, até que o governo de Cuba baixou um decreto, proibindo a distração dos trabalhadores das fábricas de tabaco, oficinas e demais tipos de fábricas, de todo tipo de leitura de livros e jornais. Fato lamentável à época, que demonstra ser a formação de leitores da classe trabalhadora não contemplada pelo governo.

Voltando aos relatos dos nossos sujeitos, em se tratando das questões de trabalho, ressaltamos que todos afirmaram já terem trabalhado, sendo que alguns se aposentaram e outros continuam trabalhando nas mais diversas profissões. O tempo varia muito, já que uns trabalharam de 20 a 35 anos, outros 15 anos, outros trabalharam menos de 10 anos e outros ainda trabalham, todos cumprindo um regime de 8 até 12 horas por dia.

Grande parte desses trabalhadores e trabalhadoras foi obrigada, pelas circunstâncias, a entrar mais cedo no mercado de trabalho, a fim de contribuir com o orçamento familiar. Isso, em alguns casos, teve como conseqüência o abandono à escola, por várias vezes, devido à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, tendo como principais causas: a falta de vagas nas escolas mais próximas, a falta de recursos para freqüentá-las e, até mesmo, o pouco interesse dos mesmos.

Entre as seis mulheres entrevistadas, duas trabalhavam como professoras: uma (D. Maria Rosa) em escolas públicas estaduais e municipais e a outra (D. Alice) na rede privada, que também desenvolvia atividades de bibliotecária, tesoureira e secretária da escola. Das outras quatro que não eram professoras, uma (D. Terezinha) era funcionária pública e, nas horas vagas, costurava para fora. Outra (D. Almicéa) vivia da costura. Das duas últimas, uma (D. Rita de Cássia) trabalhava como prestadora de serviços gerais e a outra (D. Nile) trabalhava em hospitais, primeiro como atendente e depois como auxiliar de enfermagem.

Quanto aos dois homens entrevistados, ambos trabalhavam no comércio, um (Sr. Valdomiro) como feirante que agora trabalha por conta própria, com depósito de bebidas. E o outro (Sr. Apolinário) trabalhava em oficina como ferreiro, com forro, como ourives, além de vendedor externo, vendedor de eletrodomésticos e de supermercados que, atualmente, é corretor de imóveis e ourives. Entretanto, em nenhuma dessas ocupações foi registrado qualquer esforço para a formação de

leitores. A quem devemos atribuir essa responsabilidade? (Vejamos os relatos na Tabela 10).

Tabela 10 – Trabalhadores leitores

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Eu trabalhei 23 anos, de 76 até 94, mas me aposentei com a base de 21. Eu comecei a trabalhar aqui em 66, no colégio Matos Carvalho, lá no Monte Castelo. Nessa época, eu costurava de dia e à noite eu trabalhava no colégio do Estado. Quando eu trabalhava na Secretaria de Educação eu saia de lá e ia trabalhar de fazer cartão, pelo município e de noite eu costurava. Mas eu nem reclamava porque era uma coisa que eu gostava. Quando eu morava no Rio, eu trabalhava sem ser de carteira assinada, numa fábrica de fazer luvas. Depois eu fui fazer roupas de homem. Eu já trabalhei muito minha filha.
Senhor Valdomiro	Eu trabalhava de feirante, no Rio e em Salvador, também. Porque era o que eu fazia mesmo. Lá no Rio eu trabalhei 12 anos. Em Salvador eu trabalhei até 72. Aí depois disso eu fui trabalhar por minha conta, e montei um deposito de bebidas.
Dona Alice	Eu trabalhei no Colégio Batista durante 12 anos: como professora, como bibliotecária, como secretária e tesouraria, ao mesmo tempo. Deixei de trabalhar como professora, por causa da garganta, pois o giz me fazia muito mal. Ao todo, eu trabalhei de 1965 até 1979, porque enquanto eu estava estudando no Recife, eu trabalhei com o Projeto ABC do Miguel Arraes e passei dois anos trabalhando como professora.
Dona Rita de Cássia	Eu trabalhei de serviços gerais, na Secretaria de Administração Publica, na época em que Sarney era presidente, mas eu nunca me aposentei porque o trabalho só durou seis meses. Depois disso, eu fiquei sem emprego, fiquei sem nada. Eu tenho um fundo de garantia pra receber, mas nunca me deram nenhum centavo. Eu tenho meus papéis todos, do Ipem, tenho meus contracheques todos. Minha carteira não veio eu que fui pegar, já quando eu vim de Parnaíba pra cá. Tá com 10 anos que eu mandei dar baixa.
Dona Nile	Eu era auxiliar de enfermagem. Primeiro eu era atendente de enfermagem, depois eu fui auxiliar. Agora eu me aposentei. Eu trabalhei 19 anos.
Senhor Apolinário	É, no início eu fui pra oficina, naquele tempo, no interior, o homem só era um homem de bem se tivesse um ofício. Aí eu fui ser ourives. Eu trabalhei como ferreiro, forro, mas eu não gostei muito, aí eu fui ser ourives. Até hoje eu ainda mexo com isso. Ainda não me aposentei. Eu vim aqui pra São Luís e comecei a trabalhar no comércio, com móveis e eletrodomésticos e, também no supermercado e com vendas externas. E hoje, eu sou técnico imobiliário, trabalho como corretor de imóveis.
	Eu era costureira. Eu costurava noite e dia, como a professora me falou, já

Dona Almicéa	vesti muito nu. Agora não, que graças a Deus eu fico cuidando da minha casa. Porque minhas filhas, quando começaram a trabalhar acharam que só dirigir a casa, já era um trabalho e tanto. Então, eu sou a chefa da casa e dos mandados de rua. Porque minhas filhas e meu marido saem às 7 h da manhã, e vai cada qual para os seus trabalhos. A filha que ainda não está formada, já vai do trabalho para o estudo e, fico eu que resolvo tudo. Eu que pago as contas, faço compras e tudo.
Dona Maria Rosa	Olha! Eu trabalhei 32 anos. Quando eu terminei o meu exame de admissão eu comecei a trabalhar como professora. Eu tinha que estudar na cidade e dava aula no interior, mas assim, só mesmo acompanhando porque a professora que ensinava a gente, ela tinha dificuldade de todo dia ir do interior para cidade, e ficou todo mundo sem escola, aí a gente se reunia pra estudar. E eu estudava na cidade e passava lá pra dar aula. Era mais uma aula prática. No 2º ano do ginásio eu tive um contrato. Ai eu terminei o ginásio, comecei o 2º grau. Tá com 16 anos, que eu moro aqui. Depois que eu cheguei aqui eu ainda trabalhei. Eu comecei a trabalhar no Maria Helena Duarte. Eu sempre costurava e de vez em quando, eu ainda costuro. Faço para a minha família e, às vezes quando alguém fala comigo eu faço pra outras pessoas também.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

À proporção que as entrevistas revelam vidas imersas em trabalho, estas se mostram como indutoras à formação de profissionais em serviço, ainda que de caráter temporário e rotativo. Este é o resultado perverso de uma sociedade que não prepara seus trabalhadores e o aprendizado é feito por necessidade de sobrevivência. O que não permite ao trabalhador, a construção de uma ocupação em que desempenhos e competências sejam um processo de ensaios e erros.

Diante deste fato, Tanus (2002, p. 69) comenta que “aprender para trabalhar e fazer frente às dificuldades, além de se diversificar, revela algumas vezes o lado artístico, a criação, um certo prazer que mescla e suaviza o lado duro do mero fazer. É como colorir um cotidiano cinza”.

Com isso, verificamos que apesar de tantas dificuldades vivenciadas pelos sujeitos, eles sempre buscaram soluções empreendedoras para tirarem seu sustento. Embora reconhecendo que nem sempre um diploma, ou certificado venha garantir de imediato maiores ganhos econômicos, não podemos negar a sua representação enquanto elemento que, de certa forma, acarreta prestígio.

O que nos leva a acreditar que se os sujeitos da pesquisa tivessem a oportunidade de concluírem seus estudos, talvez não houvesse a necessidade de se deslocarem de uma profissão para outra, a fim de suprirem suas necessidades básicas. E, caso isso ocorresse, que fosse por opção própria e não como forma de garantir a sobrevivência.

- ***Incentivo da família para desenvolver o interesse pela leitura***

Sabemos que a contribuição da família é essencial para o pleno desenvolvimento do ser humano. Pois ela possibilita, ao indivíduo, a percepção e o exercício de uma prática coletiva e, por isso, social. “É também a partir dela que ele vai descobrindo os valores, desenhando o perfil de suas necessidades e estabelecendo contato com tudo aquilo que se faz presente à sua volta, ao mesmo tempo em que vai sedimentando alguns conceitos e adquirindo sua forma de perceber o mundo” (MOURA, 1994, p. 30).

Algumas crianças, geralmente filhos de pais leitores, têm a oportunidade de manusear livros, jornais, revistas, por isso estão sempre em contato com o material escrito. Enquanto que outras, na sua grande maioria, filhos de pais não leitores, só vão ter contato muito tarde (quando adolescentes ou adultos), ou esse contato é inexistente. Para esses pais, a leitura tem significados diferentes. Por isso, as expectativas dos filhos também são diferentes, o que resulta em diversos níveis de aprendizagem e interesse pela leitura.

Quanto aos nossos sujeitos, cinco deles declararam ter recebido algum incentivo da família, de vizinhos ou de amigos e três disseram que não foram incentivados. Mas, naquela época, o que interessava mesmo é que as meninas aprendessem os serviços de donas de casa (lavar roupas, cozinhar, costurar, cuidar da casa, dos filhos e do marido) e os meninos tinham que ter um ofício porque “o homem só era homem se tivesse um ofício” como relatou o senhor Apolinário. A tabela 11, contém essas questões.

Tabela 11 – O incentivo da família para o aprendizado da leitura e da escrita

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	O incentivo foi de mim mesma. Eu tinha muita vontade de aprender, porque onde eu morava, as pessoas nem se interessavam por isso. Elas não se importavam, porque elas só se interessavam que eu aprendesse os serviços domésticos, de casa. Eu tinha 11 anos, nessa época. Elas só se interessavam de me fazer uma dona de casa, eu lavava roupas, fazia comida. Eu saía com aquelas trouxas enormes de roupas pra lavar. Aí eu ia pegar água de outro lugar pra beber, porque pra gasto, tinha um poço no quintal.
Senhor Valdomiro	Eu aprendi a ler porque tinha uma vizinha que ensinava perto da minha casa, aí eu ficava escutando, por isso eu me interessei para aprender, por influência dessa professora, mas ninguém me incentivou.
Dona Alice	Eu recebia incentivo da minha mãe
Dona Rita de Cássia	A minha avó me botava pra ler, mas eu é que não queria ir para o colégio. Eu preferia ficar em casa brincando a ir para o colégio. Ler eu não queria, para o colégio eu não ia, ficava em casa brincando com as bonecas. Naquela época, eu não tinha mais interesse de estudar, porque eu parei para cuidar dos irmãos. Então, eu gostava de brincar com aquelas bruxinhas de pano. E eu tinha uma tia que fazia a família todinha. Ela fazia uma só de loirinha e outra só de pretinha. Tudo de pano menina! Ainda hoje eu gosto de boneca, eu tenho grandes e pequenas e deixo todas dentro do quarto.
Dona Nile	Não, eu não tinha.
Senhor Apolinário	Sim, nós tínhamos alguns parentes, já alfabetizados e aí incentivava. Naquela época já tinha a cultura que o filho tinha que aprender, mesmo que a mãe não soubesse nada.
Dona Almicéa	Eu recebi incentivo só da minha avó, mesmo. E eu sempre fui esforçada, tive interesse próprio. E tinha o apoio da minha família.
Dona Maria Rosa	Foi meu pai quem me incentivou, principalmente através da bíblia, mas naquele tempo eu achava que não me interessava, porque eu gostava mais de ler romance.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Estas afirmações pouco contribuem, se considerarmos que educar é fazer com que os seres humanos exercitem em suas vidas a dialética da libertação, que será conduzida pelo ato de ler, através do qual as pessoas poderão tomar consciência de seus direitos.

Daí, porque Bamberger (1991) assinala que, se realmente a educação for tomada como projeto de vida, a importância das mensagens escritas e do ato de ler torna-se bastante evidente e, uma mensagem escrita deixará de ser o mero conteúdo informativo e se transformará em pretexto, para a formação da consciência crítica. Ou seja, o documento escrito deixa de ser o simples instrumento de produção, que o professor fornece ao aluno, para transformar-se em um veiculador da tradição histórica e cultural passada e presente.

Uma instituição, que pode contribuir consideravelmente, para a veiculação da cultura passada e da presente é a biblioteca. Durante muito tempo, o acesso às bibliotecas foi uma raridade, pois as maiores e melhores estavam situadas nos mosteiros, que eram locais fechados para o público.

De acordo com Manguel (1997), nos mosteiros cistercienses, fundados na Europa, a vida monástica caracterizava-se pela submissão das angústias e dos desejos pessoais, às necessidades comunais. Assim, os segredos dos monges eram de conhecimento comum. A solidão e a privacidade funcionavam como punição. Por isso, no dia-a-dia, os monges nunca ficavam sozinhos, principalmente durante as refeições e nos momentos de leitura da palavra sagrada, prescrita por São Bento, que eram feitas em voz alta.

O mundo laico também passou a realizar essa prática de reunir-se, para ouvir alguém ler. Até a invenção da imprensa, a alfabetização era algo muito raro e os livros eram propriedades dos ricos. Ter um livro era privilégio de um pequeno grupo de leitores. Porém seus os donos os emprestavam, ocasionalmente, mas só para um número limitado de pessoas, da própria classe ou família. Para as pessoas que desejavam familiarizar-se com algum livro ou autor, a chance maior era ouvir o texto recitado ou lido em voz alta, do que segurar o precioso volume nas mãos. Hoje, no Brasil e em outras partes do mundo, basta olhar em volta para nos depararmos com um livro, seja em bibliotecas, livrarias, bancas de revistas, em cada um desses lugares, podemos tocá-lo, folheá-lo e até ler, se quisermos. Sendo assim, porque inúmeras pessoas não lêem?

Curiosos em saber as experiências dos idosos e idosas deste estudo indagamos sobre:

- ***Locais nos quais se fazia leitura em voz alta***

Antes de registrarmos suas respostas, achamos oportuno sustentá-las na fala de Manguel (1997, p. 139) o qual comenta que:

> Ouvir a leitura de um livro era uma experiência um tanto diferente. O recital dos jograis tinha todas as características óbvias de uma representação teatral, e seu sucesso ou fracasso dependia, em larga medida, da capacidade do intérprete de variar expressões, uma vez que o tema era bastante previsível. Ao mesmo tempo em que dependia, também, da capacidade de desempenho do leitor, a leitura pública punha mais ênfase no texto do que no leitor. A platéia dos recitais observaria um jogral cantar as canções de determinado trovador, como o célebre Sordello; a platéia de uma leitura pública podia ouvir a anônima *História* de Renard, a raposa lida por qualquer membro alfabetizado da casa.

O ato de ler em voz alta, na presença de um ouvinte atento, faz com que o leitor torne-se mais meticuloso e leia, sem pular e sem voltar, a um parágrafo anterior, fixando o texto através de uma certa formalidade ritual. Ouvir alguém ler possibilita ao ouvinte uma escuta muito íntima das reações do leitor, que para o próprio leitor tornam-se despercebidas. Nessa perspectiva, o ato de ler em voz alta não é um ato privado, porque até a escolha do material de leitura deve ser aceita pelo público. Como exemplo, temos a Feira de Caruaru em Pernambuco, na qual, aos sábados, são encontradas pessoas que fazem a leitura de obras de cordel, em voz alta, para um público significativo.

Ouvir alguém ler, seja com o objetivo de purificar o corpo, como faziam os monges, seja por prazer, como fazem os nordestinos brasileiros, ou por instrução, ao mesmo tempo em que enriquece, empobrece o ato de ler. Pois, nada substitui o prazer de tocar o livro, de senti-lo com as próprias mãos, de folheá-lo, e correr o texto com os próprios olhos. Essa é uma experiência muito pessoal. Por isso Manguel (1997) comenta que render-se à voz do leitor, retira nossa capacidade de estabelecer um certo ritmo para o livro, um tom, uma entonação que é exclusiva de cada leitor.

Embora Charmeux (1995, p. 42) nos relembre que:

> Na vida, às vezes temos de ler em voz alta. Se observarmos as razões desse ato, perceberemos que ele acontece sempre em resposta a um pedido ou a uma necessidade manifestada por outros que não dispõem do texto (ou que não podem lê-lo) e que desejam conhecê-lo. Trata-se, portanto, de uma comunicação oral de um texto, ou melhor, da leitura que dele foi feita: o

> leitor, com efeito, transmite, sobretudo, seus sentimentos em relação ao texto, seu entusiasmo ou sua indignação, e sabemos bem que o texto não parece o mesmo quando lido sucessivamente por um partidário e por um adversário das teses que ele apresenta. Ler em voz alta é, portanto, uma atividade de transmissão de leitura, e não pode ser por isso, uma atividade de leitura. Não posso, ao mesmo tempo, compreender e transmitir minha compreensão, da mesma forma que não posso, ao mesmo tempo, escrever uma carta e enviá-la [...].

Como se observa, a autora considera que leitura em voz alta é um tipo de transmissão da leitura, que pertence ao domínio do oral, que se apóia na leitura, mas que não está inserida nela e, portanto, não deve ser confundido com o próprio ato de ler, pois para ela, ler é compreender, é obter sensações pessoais quando estamos em contato com o texto. É adentrar nas entrelinhas do texto.

Analisando as vozes aqui presentes, detectamos que cinco sujeitos afirmaram não ter conhecimento de nenhum local em que se fizesse leitura em voz alta. Dentre eles, D. Terezinha, Sr. Valdomiro, D. Alice, D. Nile e D. Almicéa. D. Rita de Cássia declarou não se lembrar de nenhum local dessa natureza, enquanto que o Sr. Apolinário comunicou que, ao viajar para vender ouro, na companhia de alguns amigos, quando pernoitavam em um local, uniam-se para falarem sobre a literatura de cordel. D. Maria Rosa disse que realizava leitura em voz alta, somente na escola, quando tinha que ler na frente da classe. Vejamos suas falas na Tabela 12.

Tabela 12 – Leitura em voz alta

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Não, eu não conheci nenhum lugar assim. Só mesmo na casa de uma senhora que era a minha tia, ela tomava a lição de casa.
Senhor Valdomiro	Não, não se tinha acesso a essas coisas não. Não havia nada disso.
Dona Rita de Cássia	Não me lembro.
Dona Alice	Não, não tinha.
Dona Nile	Nessa época não.
Senhor Apolinário	Olha! Naquela época sim. Inclusive, o romance, o cordel era tudo lido em voz alta. Sempre, em quase todas as reuniões, quase todos os lugares. Eu, no caso vendia jóias. Eu sou ourives e, aonde a gente pernoitava, lá a gente fazia quase como uma festa com cordel.
Dona Almicéa	Não, não tinha.
Dona Maria Rosa	Só na escola mesmo, que a gente fazia. Eu gostava porque a gente ensaiava antes de ir lá pra frente e quando a gente ia ler a gente já sabia. Se leu bem,

	você podia se sentar, se não leu bem tinha que ler de novo.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Ler em voz alta foi, durante muito tempo, uma norma que surgiu desde os primórdios da palavra escrita, inclusive nas bibliotecas antigas. Mas como era ler dessa maneira em uma biblioteca? Certamente, deveria ser uma “gritaria” muito grande.

> As escolas catedrais do século XII desenvolveram o uso da leitura silenciosa. No século XV a regra do silêncio foi adotada pela primeira vez nas bibliotecas da Universidade de Oxford e na Sorbone; até então, leitores freqüentavam bibliotecas para falar ou para ditar seus textos, nunca para os ler em silêncio. A leitura oral, evidentemente é muito mais lenta do que a leitura silenciosa. (LYONS, 1999, p. 17).

Por isso, as bibliotecas monásticas emprestavam, para cada usuário, somente um único volume, geralmente na páscoa, para que fossem devolvidos no ano seguinte. Foi a partir daí, que monges estudiosos da prática de ler perceberam e reconheceram que a leitura silenciosa e individual seria a mais séria e sincera devoção e meditação, enquanto que o som, que ecoava da cantoria comunitária dos salmos e responsos, podia se tornar mecânica, sem que a leitura pudesse invadir o coração do leitor e causar-lhe reflexões, para uma espiritualidade superior.

A leitura silenciosa criou novos gêneros de escrita, como por exemplo, a leitura erótica, pois é difícil imaginar que a leitura desse tipo de material seja feita de forma pública e verbalizada.

Apresentando pontos positivos e negativos, a leitura em voz alta deixou a sua contribuição para a história da leitura e, em algum momento da vida, precisamos dela pra transmitir conhecimentos e emoções, que adquirimos no dia-a-dia e no contato com o material escrito.

Para complementar este estudo, é importante explicitar as experiências dos sujeitos em relação às bibliotecas. Para isso, indagamos sobre:

- ***A existência de bibliotecas que facilitavam o acesso à leitura***

A biblioteca é um lugar que guarda a memória e sua história constitui uma bela ilustração de como podemos multiplicar as abordagens sobre a leitura, para aprofundar a relação entre os leitores e o ambiente cultural envolvente. A sua arquitetura, juntamente com o seu mobiliário, estrutura (salas de leitura) e disposição física, em que os leitores nelas se encontram, além da disposição das

coleções, nas estantes ou em outros aparatos, são fatores que vão influenciar o comportamento do leitor.

Comparando a estrutura das salas de leitura, nas bibliotecas do século XV - “onde os livros se encontravam presos por cadeiras de ferro a púlpitos e eram lidos em pé” (BELO, 2002, p. 59) - com uma moderna biblioteca do século XXI em que os catálogos estão informatizados e o leitor pode ir buscar as obras diretamente às estantes e levá-los para o seu lugar, veremos o quanto o espaço físico predispõe o leitor e a posição do corpo.

Em cada época, a biblioteca tem seu papel significativo, porque ela é responsável pela guarda e disseminação das concepções do saber e da leitura socialmente partilhadas. Dessa maneira, as mudanças na estrutura física das bibliotecas estão diretamente relacionadas com as transformações culturais e sociais, pelas quais passam a humanidade.

A biblioteca, principalmente a pública, tem um papel social muito importante e por isso “deve constituir-se cada vez mais, em um centro convergente das aspirações comunitárias, ou seja, deve ter uma identificação muito grande com sua comunidade e contribuir para resolver os problemas que são próprios da mesma”. (SUAIDEN, 1995, p. 20). As bibliotecas públicas devem funcionar como responsáveis pela formação de hábitos de leitura na comunidade, além de estimular o desenvolvimento da indústria editorial, contribuindo, assim para o barateamento dos materiais de leitura.

Em países desenvolvidos, principalmente nos da Europa, a biblioteca pública funciona como uma instituição que presta serviços à comunidade, que vão desde o atendimento ao usuário (empréstimo domiciliar, elaboração de pesquisa bibliográfica, consultas) à abertura de espaço para que a comunidade possa se encontrar e discutir sobre os problemas que a afligem. No Brasil, a realidade é um pouco diferente, embora haja bibliotecas públicas preocupadas em atender as necessidades de sua comunidade, também, existem muitas dessas instituições que estão abandonadas, tanto pelos governantes quanto pela própria comunidade.

Essa situação foi constatada nas informações de grande parte dos sujeitos entrevistados, que afirmaram não terem conhecimento da existência de nenhuma biblioteca, em sua cidade ou escola e, quando tinha, geralmente eles não

freqüentavam e nem o acesso era tão facilitado. Pois, nas bibliotecas das escolas os livros eram poucos e, na maioria das vezes, os alunos não podiam levar para casa porque, em alguns casos, pertenciam à direção da escola. Ver Tabela 13.

Tabela 13 – Bibliotecas na comunidade

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Não tinha.
Senhor Valdomiro	Na época em que eu estudava, não tinha.
Dona Rita de Cássia	Não, na minha cidade não tinha nenhuma biblioteca.
Dona Alice	No ginásio e curso normal, geralmente eram só os livros do colégio mesmo e geralmente eram comprados pelos nossos pais.
Dona Nile	Na minha cidade tinha. Tinha biblioteca pública, eu é que nunca fui. Quando jovem eu nunca fui à biblioteca, nem conhecia. Até hoje ainda tem. Eu que nunca fui lá. Na escola tinha, era escola católica, a gente até levava livros pra casa, livros de estórias infantis dirigidas mais à religião.
Senhor Apolinário	Na escola não tinha uma biblioteca como hoje nós temos, que tem o espaço onde é preciso fazer anotações, emprestar, nós levarmos pra casa. Nós não tínhamos essa liberdade de levar o livro pra casa, porque eram muito poucos. E às vezes pertenciam, até mesmo, à direção do colégio. Eu vim conhecer biblioteca púbica em 1970, já aqui, em São Luís. Eu pedia livros emprestados, porque nós tínhamos uma equipe de companheiros e aí a gente partilhava o conhecimento de um com o outro, com ajuda dos livros.
Dona Almicéa	Não tinha. Eram os livros que você estudava em casa mesmo, e estudava, não era brinquedo. O livro, tinha que comprar. Nessa época, o governo não dava, não. A gente fazia uma relação do material escolar e o meu pai comprava tudo. Manter um filho na escola é difícil, sempre foi.
Dona Maria Rosa	Não me lembro.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Conforme podemos observar, nossos sujeitos não costumavam freqüentar bibliotecas, porque não existiam no lugar onde parte deles morava. Outros inúmeros brasileiros também desconhecem a existência de bibliotecas em suas cidades. Para mudar essa situação, seria necessário um trabalho de divulgação - feito nas

comunidades - de que a biblioteca, também, pode ser um espaço destinado ao lazer, à leitura prazerosa e não somente às pesquisas escolares.

De acordo com Bamberger (1991, p. 93),

> Para induzir a leitura são necessários vários métodos e medidas especiais: leitura na sala de aula, leitura e discussão em grupo, durante as quais os líderes estimulam os outros ou os induzem a imita-los; leitura individualizada na sala de aula, durante a qual cada aluno experimenta a satisfação da discussão, num plano amistoso, com o professor.

A realização desses e dos outros pontos depende de assistência e promoção. Assim, autores, editores, professores, bibliotecários, pais e amigos dos livros devem empenhar-se na descoberta de novos caminhos para fazer a promoção do livro e, conseqüentemente, da leitura.

Nessa perspectiva, as bibliotecas são meios para aguçar os interesses de leitura e da prática de ler. Por isso elas devem ser consideradas, como metas para o desenvolvimento. Hoje em dia, devido à explosão documental, causada pela rapidez com que a informação torna-se obsoleta, é quase impossível comprarmos todos os livros de que precisamos, tanto para o nosso prazer quanto para o nosso trabalho.

As diversas áreas do conhecimento têm se desenvolvido tão rápido que a literatura profissional e a não-ficção, logo se tornam obsoletas e precisam ser substituídas por uma nova literatura. Só uma excelente biblioteca é que pode acompanhar esse desenvolvimento e manter suas coleções atualizadas. Dessa forma, também, a comunidade poderá se atualizar. Por isso, uma das metas principais do ensino da leitura, deve ser a de acostumar as pessoas a utilizarem a biblioteca.

No caso da biblioteca escolar, ela não é apenas o aparelho de enriquecimento intelectual da escola, mas é, também, o primeiro passo para a utilização posterior de bibliotecas públicas. O papel da biblioteca escolar é complementar o ensino e gerar oportunidades, para o uso de livros de consulta e não-ficção. Muitos professores acreditam que, se a coleção da sala de aula incluísse apenas livros cuja leitura causasse prazer, os alunos seriam levados com maior facilidade a ler, por interesse e não por obrigação.

Para Bamberger (1991), a principal deficiência de muitas bibliotecas escolares está no fato de não oferecerem aos alunos, escolha suficiente. Assim, as

crianças pegam o que encontram, e, quando o material não serve aos seus interesses, ficam decepcionadas; em lugar de desenvolver-se, os hábitos de leitura são prejudicados. Em muitos países, além das bibliotecas escolares, existem, também, bibliotecas públicas infantis ou departamentos infantis nas bibliotecas para adultos.

No Brasil, essa ainda é uma realidade um pouco distante embora existam muitas bibliotecas públicas, com seções infantis ou bibliotecas escolares, o número ainda não é suficiente para atender às necessidades do mais de 180 milhões de brasileiros. Tanto que muitas livrarias, atualmente, têm reservado espaço para leitura - alguns *cybercafés* - enfim a partir do final do século passado, a biblioteca tem se ampliado com outras características.

Quanto à biblioteca pública, o número de pessoas que a utilizarão, no decorrer de suas vidas, dependerá e muito de terem ou não sido apresentadas a elas quando estavam jovens e da forma como aconteceu esse primeiro contato. Dependerá também, se essas pessoas foram incentivadas por suas famílias para freqüentá-las. O relato de Dona Nile é exemplar de que somente poucas crianças vão por si mesmas à biblioteca. É necessário haver uma apresentação inicial.

Outro indicador analisado corresponde a:

- ***Outras leituras que gostavam de fazer***

Sobre essa questão, D. Terezinha relatou não se lembrar de suas leituras anteriores; D. Alice comentou que lia a bíblia e D. Rita de Cássia disse que lia livros da igreja católica; D. Nile e D. Almicéa falaram que liam diversos livros, revistas e jornais, mas não os especificaram. Somente D. Maria Rosa afirmou que lia romances. Quanto aos homens, o Sr. Apolinário relatou que gostava de ler literatura de cordel e o Sr. Valdomiro falou que costumava ler jornal, principalmente a página de esportes. Ver Tabelas 14.

Tabela 14 – Leituras anteriores

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Não me lembro.
Senhor Valdomiro	Eu lia mais era jornal, principalmente a parte de jogo, a página de esportes.
Dona Rita de Cássia	Depois que eu me casei, meu marido comprava muito livro pra mim. Era só livro da igreja, catecismo. Ele comprava porque ele sabia que eu gostava.
Dona Alice	A bíblia. Eu sou evangélica. Lia na igreja. Ainda tem outro detalhe que quando a gente ia pra igreja, meu pai queria saber se realmente a gente estava prestando atenção. Então quando a gente chegava em casa, tinha que dizer tim tim por tim tim tudo que tinha acontecido.
Dona Nile	Li vários livros, gosto muito de ler, quando não tem nada pra ler eu leio o jornal.
Senhor Apolinário	Eu gostava muito era de literatura de cordel. Essas coisas, assim de leitura de romance, nós não tínhamos muito o hábito. Inclusive a gente viajava muito e todo mundo se interessava, - olha! tem um livro novo pra ler. Eu lia livros de História do Brasil, de política. Eu me interessava por esses assuntos. E naquela época quem lia um pouquinho já era um...
Dona Almicéa	Eu lia jornal, revista, quando dava. Livros mesmo de estórias eu gostava muito. Livros para adolescente, isso eu não tenho mais lembrança. Mas eu gostava de revista e até hoje ainda gosto.
Dona Maria Rosa	Romances. Tinha o José de Souza Leão, O Padre Cícero, tem algumas partes que eu até decorei. Eu gostava por causa daquela trama toda que envolvia os personagens.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Observando as falas, detectamos que as mulheres liam a *bíblia* e *livros religiosos* , liam *jornais* e *romances*, enquanto que os homens liam *livros* na área de Política e História e *literatura de cordel,* além de *jornais* .

De acordo com Manguel (1997, p. 29), “livros determinados emprestam certas características a leitores determinados”. Para complementar esse argumento nos baseamos em Certeau (1972, p. 77), o qual comenta que, “ao ler uma determinada obra o leitor depara-se com o nós do autor, que remete a uma convenção. Pois, esse nós é um sujeito plural que sustenta o discurso e se apropria da linguagem, pelo fato de ali ser posto como locutor”. Assim, implícita na posse de um livro, está a história das leituras anteriores do livro, ou seja, cada novo leitor é

afetado pelo que imagina que o livro foi, em mãos anteriores. O lugar do livro e o momento em que a pessoa está vivendo também influência na escolha do material de leitura, pois estes são representações de um lugar, e de um tempo. Com base nisso, perguntamos aos sujeitos sobre:

- ***O tipo de leitura feita atualmente***

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de guardar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões que adquirimos pelos meios mais diversos. Contudo, antes de adquirirmos essas aptidões, precisamos aprender a reconhecer os signos comuns, escolhidos pela sociedade para se comunicar. Isto é, nós precisamos aprender a ler. Os métodos, pelos quais aprendemos a ler, não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização, como também determinam e limitam as formas, através das quais, pomos em prática a nossa capacidade de ler.

Na tentativa de verificar como os nossos idosos e idosas estão praticando a sua capacidade de leitura, é que buscamos os seus relatos para sabermos que tipo de informação eles carregam na memória. Obtivemos como resposta que eles lêem os mais diversos tipos de materiais inclusive, aqueles voltados para a questão espiritual, além dos que falam sobre a terceira idade, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15 – Leituras atuais

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Ah! eu venho pra cá (UNITI), estudo e escrevo alguma coisa. Eu vou pra igreja e leio a minha bíblia.
Senhor Valdomiro	Eu leio qualquer livro, quando eu tenho um tempinho, mas eu não tenho um livro de cabeceira.
Dona Rita de Cássia	Eu gosto de ler jornal. Em casa eu leio o jornal e gosto de fazer meu crochê.
Dona Alice	Uma das leituras que eu gosto muito é das Seleções. Normalmente eu gosto de ler as Revistas Isto É e Veja.
Dona Nile	Eu leio revista, jornal e livro. Eu gosto de ler livros de Zibian Gaspareto. Ele fala sobre filosofia de vida, espiritualidade, é até um livro muito antigo. Quanto tem material para a terceira idade eu leio, quando fala no jornal, também, eu leio.
Senhor Apolinário	Ah! Hoje, aqui, eu já leio bastante. Eu gosto muito de fazer uma leitura diária da bíblia sagrada. Sou evangélico. Faço leitura na igreja. Leio também materiais voltados para a terceira idade.
Dona Almicéa	Olha! Eu agora, depois que sou evangélica, leio mesmo só bíblia, livros bíblicos, e, também o jornal, claro pra me manter informada. Mas, no dia-a-dia, mesmo, são livros evangélicos e a bíblia. Mesmo porque é na bíblia que está a palavra de Deus e eu acho que por ela a gente sempre fica ao lado de Deus e aí a vida se torna melhor.
Dona Maria Rosa	Agora, o último livro que eu li, foi aquele de João Mohana, e eu comecei ler o outro, mas eu me esqueci o nome e eu gosto de revista de noticiário, porque dessas revistas de fofoca de novela, não.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Na preferência de leitura de acordo com os gêneros, entre as mulheres, os materiais que mais se destacaram foram: revistas como a *Veja e a Isto é*, *Jornais diversos*, *livros* de autores como *Zibian Gaspareto*, que falam sobre espiritualidade e os do Padre *João Mohana*, além da *bíblia*. Os homens, atualmente estão lendo *jornais, livros para a terceira idade, a bíblia*, além de *revistas*. Comparando as leituras anteriores (Tabela 14) com as leituras atuais (Tabela 15), percebemos que as mulheres não citaram mais o romance como uma de suas leituras e os homens não relataram se continuam lendo materiais sobre política, ou história.

Outro aspecto observado corresponde ao fato de que tanto nas leituras anteriores quanto nas atuais, a bíblia está entre os materiais mais lidos, pelos homens e pelas mulheres. Isso deve está relacionado à religiosidade das pessoas entrevistadas. Pois cada uma delas especificou sua religião, sendo que cinco se declararam católicas e três evangélicas, todos participantes de atividades nas igrejas, nas quais se congregam. Isso nos leva a inferir que a religião tem funcionado como incentivadora da leitura, embora com finalidades diferentes da escola.

A leitura da bíblia também pode está relacionada ao fato de que ela funciona como um tipo de guia ético-espiritual, como uma fonte de ensinamentos religiosos, de caráter fundamental para o estabelecimento da moral humana. Além disso, a bíblia também é um documento de caráter histórico que expressa uma cultura milenar, constituindo-se numa fonte de sabedoria e ensinamento até mesmo para os não religiosos. Compare essas evidências na Tabela 16.

Tabela 16 – Materiais de leituras anteriores e leituras atuais

MULHERES		**HOMENS**	
ANTERIORES	**ATUAIS**	**ANTERIORES**	**ATUAIS**
Bíblia Livros Religiosos Livros Diversos Jornais Romances Revistas	Revistas Jornais Bíblia Livros	Jornais Livros de Política e História Literatura de Cordel Bíblia	Jornais Livros para a Terceira Idade Bíblia Revistas

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Observando a Tabela 16, constatamos que o tipo de leitura escolhido pelas mulheres, de certa forma, diferenciou-se da leitura escolhida pelos homens. As pessoas escolhem leituras com as quais elas se identificam, porque procuram nelas algo que as caracterizem em determinado momento de suas vidas. Por isso, alguns tipos de leitura perderam espaço para outras, que se aproximam mais do momento em que cada um está vivendo. Diante disso os idosos e idosas nos informaram sobre:

- ***Leituras que têm sido influenciadas pela UNITI***

As pessoas entrevistadas vêem a UNITI como um local, onde elas podem obter novos amigos, conhecimento, aprendizagem para a terceira idade, integração e reforço para a memória. E realmente esse é um direito da pessoa idosa que está contido no Estatuto do Idoso (2003), o qual dispõe, no Art. 20, Cap. V, que "o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversão, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade". Vejamos a Tabela 17.

Tabela 17 – Leituras atuais e UNITI

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Eu vim para a UNITI para obter conhecimento, fazer novos amigos.
Senhor Valdomiro	Na UNITI eu conheci novas pessoas e me mantenho informado.
Dona Rita de Cássia	Aqui eu fiz muitas amizades.
Dona Alice	A minha chegada à UNITI é a necessidade. Meu marido trabalha praticamente o dia inteiro e meus dois filhos são casados, então eu ficava sozinha. Quando eu soube da UNITI eu me interessei, porque encontrei uma maneira de adquirir novos amigos, conhecimentos, ter uma nova visão da vida.
Dona Nile	A UNITI foi uma alavanca para a minha vida. Eu vim lá do Sul. Os meus filhos trabalham, e eu vivia sempre sozinha. Ai, eu estou me integrando às pessoas, por isso, a UNITI está sendo muito boa para mim.
Senhor Apolinário	Eu acho que a UNITI, hoje, é responsável por essa aprendizagem da terceira idade, até pra gente aprender a viver mesmo. Muitas coisas que a gente ainda não fazia correto, aqui a gente está aprendendo.
Dona Almicéa	Eu tenho a leitura que é influenciada pela UNITI e tenho a minha também. Mas, a UNITI influencia e até mesmo modifica, a memória, porque quando a gente vai ficando pra idade, não tem que deixá-la adormecer. Na UNITI, geralmente, eles dão aula sobre o conhecimento do corpo, espiritualidade e tem até apostila, com coisas muito boas para a vida, para envelhecer com saúde e sempre lutando, e sempre mantendo o conhecimento.
Dona Maria Rosa	Não porque não deu tempo, eu não participo, assim, ativamente. Estou pensando em trancar, porque tenho minha mãe doente no interior e de vez em quando eu tenho que ir pra lá.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Um dos pontos mais ressaltados pelos sujeitos foi o fato de que a UNITI é um lugar onde eles podem fazer novas amizades, onde não há espaço para a solidão

e eles aprendem a envelhecer com saúde. Quanto à influência da UNITI em suas leituras atuais, podemos perceber nas falas que, após conhecerem a instituição, os idosos e idosas inseriram, em suas leituras, materiais que falam sobre a terceira idade. Algo que, provavelmente, não ocorreu antes de manterem contanto com a UNITI. Tendo observado tal fato, procuramos saber sobre o:

- ***Hábito de comprar materiais para ler de acordo com renda familiar***

D. Terezinha relatou que já teve assinatura de revista de moda e jornais, mas no momento não possui. D. Alice disse que assina revistas evangélicas e D. Almicéa assina revistas de assuntos diversos. D. Rita afirmou que costuma comprar o livro da missa. O Sr. Apolinário comentou que compra revistas evangélicas trimestrais e livros de terceiros, porque é uma forma de se manter informado gastando pouco dinheiro. D. Maria Rosa declarou que vê o jornal apenas na televisão.

Em relação à leitura de jornais e revistas, constatamos que nem todos os sujeitos lêem. A causa atribuída à ausência de leitura foi a falta de dinheiro para comprarem ou assinarem. Dentre as assinaturas ou compras receberam destaque o jornal *O Estado do Maranhão* e as revistas *Caras, Moda Molde e Época,* além das revistas evangélicas *Visão Missionária, Desafio e Lições Bíblicas***.** (Ver Tabela 18).

Tabela 18 – Aquisição de materiais de leitura e renda familiar

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Nós tínhamos assinatura do jornal O Estado do Maranhão, mas ficou difícil e a minha filha cancelou. Aí nós tínhamos a Caras, mas ela também cancelou. Eu gostava muito de revista. Quando eu costurava, eu tinha assinatura mensal da revista Moda Molde.
Senhor Valdomiro	Eu comprava o jornal na banca. Livros, de vez em quando, dá pra comprar. Tem até uma caixa com muitos livros antigos que é para doar.
Dona Rita de Cássia	Eu gosto de comprar livros da missa. Todo domingo eu não perco uma missa. Mas nosso dinheiro é pouco, quase não dá pra comprar nada, livro então, nem se fala.
Dona Alice	Tem umas revistas evangélicas, que eu gosto muito de ler, tenho assinatura. É Visão Missionária que fala do trabalho missionário, do trato com as pessoas e tem até uma página dedicada à terceira idade. E revista Desafio que fala sobre vários assuntos. Eu costumo comprar livros de programa de representações, de peças. Eu trabalho na secretaria da igreja e ensaio um grupo vocal, duas vozes, com senhoras. Minha renda contribui para a aquisição de livros, porque o livro, na nossa casa, faz parte do nosso patrimônio, posso dizer assim.
Dona Nile	Sim. Minha renda permite, mas não com tanta facilidade porque, embora eu goste de ler, os livros são caros.
Senhor Apolinário	Eu compro alguns livros diversificados, até livro de direito eu tenho. Mas, muito mais livros evangélicos. Eu tenho até uma bibliotecazinha, hoje. Eu compro a revista Lições Bíblicas que é trimestral. Talvez ela seja um dos incentivos a mais, pra ler a bíblia porque tem uma mensagem para cada dia. A renda da família ajuda, porque hoje, a gente compra muito livro de terceiro. Eu sou mais um cara de brechó.
Dona Almicéa	Ah! revista eu tenho, eu tenho assinatura da Época. Graças a Deus, porque o livro é muito importante na minha casa.
Dona Maria Rosa	Não, no momento não. E jornal eu só vejo na televisão. Olha! O dinheiro é pouco. Um dia, eu olhei um livro, achei interessante, mas era muito caro e eu não pude comprar porque tinha outras coisas pra fazer.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Quando foram questionados se a renda familiar facilitava a aquisição de materiais de leitura, as oito pessoas entrevistadas declararam que podem comprar algum material de leitura. Porém, não com tanta facilidade porque os preços são muito altos, comparados com a média salarial de um trabalhador brasileiro. No entanto, explicitaram que o livro é uma ferramenta importante e que não pode faltar numa casa. Isso nos remete à questão da desigual distribuição de renda no Brasil.

Um dos fatores que dificulta à grande parte de sua população de ter acesso à educação e, conseqüentemente, aos materiais de leitura. Sabedores disso procuramos informações sobre:

- ***A sua renda mensal e a contribuição de seus familiares nas despesas da casa, inclusive na compra de materiais de leitura***

A média salarial, das pessoas entrevistadas, varia de um a três salários mínimos e meio, e a sua utilidade maior é custear as despesas da família. (Observe a Tabela 19).

Tabela 19 – Renda mensal e contribuição familiar

SUJEITOS	***RELATOS***
Dona Terezinha	Os meninos, meus netos estudam e eu ajudo quando eles precisam de alguma coisa, mas eles não trabalham.
Senhor Valdomiro	Ah! A renda, lá de casa, está em torno de R$ 1.000,00 (Hum mil) a 1.200,00 (Hum mil e duzentos reais). É, chega a 3 ou 4 salários por mês. E lá em casa a gente compra, a Veja, às vezes, também, revista de carro.
Dona Alice	A renda lá de casa é de mais ou menos 5 salários. Sempre o meu marido compra livros. ele é químico e tem a literatura de química, de religião, que ele é dirigente de uma congregação. Os meus filhos foram incentivados à leitura. Nós temos uma pequena biblioteca e deixamos à vontade pra eles.
Dona Rita de Cássia	A minha renda é um salário mínimo. As mulheres dos meus filhos trabalham, ganham um salário e ajudam na alimentação da casa e a minha renda é pra pagar as contas. Meus filhos não quiseram estudar e estão desempregados. Eu tenho 7 filhos, mas só dois moram comigo.
Dona Nile	R$ 1.000,00 (Hum mil reais). Eu, às vezes compro. Eu já li vários livros, tinha redação, tinha de vários assuntos.
Senhor Apolinário	Olha! Lá em casa, a renda da minha esposa é um salário mínimo e a do meu filho, também, é uns R$ 300,00 (Trezentos Reais). E eu não tenho salário fixo. Às vezes eu ganho menos do que eles, às vezes eu ganho mais.
Dona Almicéa	Na minha casa, a minha renda são os meus patrões, que é o meu marido e as minhas filhas. Minha filha que trabalha como psicóloga ela compra muitos livros porque pra ter um trabalho digno tem que está bem informada.
Dona Maria Rosa	A renda da minha casa é uma base de R$ 600,00 (Seiscentos Reais).

Fonte: Entrevista realizada com os alunos e alunas da UNITI.

Verificamos que uma entrevistada, no caso, D. Alice, afirmou dispor de uma pequena biblioteca em sua casa, com uma coleção voltada para as áreas de química, religião e assuntos diversos, criada por ela e seu marido, a qual os filhos

sempre tiveram acesso. Coincidência ou não, D. Alice foi a única que conseguiu concluir o ensino superior e que conta com uma renda mensal de mais de quatro salários mínimos. Isso nos leva a inferir que quanto maior o nível de escolaridade, maior poderá ser a renda familiar e as oportunidades de satisfação, das necessidades básicas dentre elas, a aquisição de materiais de leitura.

Em contrapartida, das outras sete pessoas entrevistadas, D. Terezinha explicou que seus netos, em idade escolar, compram materiais de leitura e que ela ajuda, quando necessário. O Sr. Valdomiro afirmou que as pessoas da sua casa costumam comprar revistas diversas. D. Rita de Cássia declarou que ganha pouco e somente suas noras a ajudam nas despesas da casa, pois, seus filhos encontram-se desempregados devido à falta de estudo e de documentos. D. Nile relatou que, às vezes, ela mesma compra material para ler porque mora sozinha. D. Almicéa disse que a renda de sua casa é a do marido e das duas filhas, inclusive uma delas é estudante de Psicologia e compra muito material nessa área. O Sr. Apolinário e D. Maria Rosa não disseram se suas famílias compram materiais de leitura, sendo que o Sr. Apolinário explicou que tem ajuda da esposa e do filho nas despesas da casa.

Os relatos aqui apresentados nos levam a observar que a maioria dos entrevistados declarou não ler mais por não ter tanto dinheiro para comprar materiais de leitura. Sabemos que o fator econômico influencia no acesso aos materiais de leitura. Mas, será que isso não é mais uma desculpa que criamos, para justificarmos a nossa falta de interesse pela leitura? Já que muitos de nós, nunca sequer nos dispomos a visitar uma biblioteca pública, uma banca de revistas, ou um sebo?

“Somos um povo sem tradição escrita e estamos chegando a era do descartável, quando a literatura como prática, corre o risco de tornar-se igualmente descartável” (LAJOLO, 1997, p. 95). E o que fazer para mudar essa situação?

Prestar mais atenção nas bibliotecas, sebos, livrarias, bancas e manusear livros e revistas dos mais diversos tipos de assunto, já seria um bom começo.

8 CONCLUSÃO

A memória é a capacidade de registrar e evocar informações diversas. Por isso, ela necessita que cada indivíduo faça uma leitura dos acontecimentos do passado, a fim de que possa entender o presente e se preparar para o futuro.

Essa leitura não deve ser feita apenas com base nos gestos, nas situações que vivenciamos no dia-a-dia, mas, também nos livros e demais materiais, objetos de registro da nossa memória, para que perdure por gerações. É a memória que vai nos fornecer a base para todos os nossos conhecimentos, habilidades, sonhos, planos e desejos. Ela funciona como um fator determinante no comportamento humano.

Toda memória se estrutura em identidades de grupo. Essa argumentação de Halbwachs (1990) nos remete aos nossos sujeitos que não tiveram a prática da leitura em suas famílias, nem nos outros grupos dos quais fizeram parte (grupo de trabalho, de amigos etc.) o que dificultou suas trajetórias pelos caminhos da leitura. Se essa prática fosse algo habitual em suas vidas, desde quando eram crianças, os nossos sujeitos - através da atenção, do esforço e da repetição dos gestos leitores de seus familiares - poderiam desenvolver a memória-hábito da leitura, o que certamente contribuiria para que se tornassem leitores.

A família não é a única instituição responsável pelo incentivo à leitura, mas o seu desempenho influencia o comportamento leitor das pessoas. Ela é a primeira instituição a educar, seguida da escola - responsável por garantir à criança a oportunidade de um convívio social, de comunicação (oral, escrita, gestual etc.) com pessoas que não integram o seu contexto familiar - e, também, da sociedade.

Tal fato nos remete a Bosi (1994, p. 54), quando diz que “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência, peculiares a esse indivíduo”. Diante disso, foi observado que o contato com a leitura constou de um desafio na vida dos sujeitos. Muitos deles tiveram que

superar a falta de livros, o trabalho doméstico, a responsabilidade de cuidar dos irmãos, a distância da casa para a escola, a vista que não ajudava e, também, a falta de interesse próprio.

A justificativa para o desinteresse pela leitura respaldou-se, também, na falta de condições econômicas. Pois, grande parte dos sujeitos iniciou na força de trabalho desde cedo, para ajudar no sustento da família, tendo, para isso, que sacrificar a freqüência à escola, obtendo um aprendizado irregular que, de certo não intensificou o interesse pela leitura.

Desse modo, os sujeitos deste estudo, - educandos da terceira idade - assim como grande parte da população brasileira, enfrentaram muitas dificuldades, tanto no aprendizado quanto no exercício de uma prática leitora que, até hoje, é bastante falha.

O processo histórico da leitura resulta das relações sociais e do registro da memória. Para a continuação desse processo faz-se necessário um constante exercício da leitura, a fim de garantir às gerações futuras, o conhecimento do passado para o entendimento do presente. Caso contrário, a desinformação da sociedade será intensificada, abrindo portas para o surgimento e manutenção de diversos tipos de preconceitos, inclusive, contra a pessoa idosa.

Constantemente, os noticiários mostram o alarmante índice de violência contra a pessoa idosa. Isso, não apenas referente à violência física e psíquica, mas também, a sua desvalorização social. O que poderia ser diminuído se houvesse o exercício freqüente da leitura, a fim de possibilitar à sociedade o conhecimento do papel social da pessoa idosa e de sua importância para a evocação da memória que ainda não foi divulgada. Algo que poderia contribuir para que tanto as políticas já existentes quanto àquelas a serem criadas, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas, sejam postas em prática.

Os resultados demonstraram claramente que a vida de cada idoso e idosa relatada aqui está recheada de alegrias e tristezas, de recompensas e de perdas que começaram desde quando eram pequenos. Alguns relataram que nunca tiveram seus aniversários lembrados, quanto mais para ganharem presentes. Contudo, podiam sonhar quando ouviam as estórias contadas nas rodas de amigos, pelos avós, pais e parentes. Aquele momento era mágico, para cada um deles e, embora, muitos ainda

não soubessem ler e escrever podiam guardar na memória os contos que lhes foram apresentados e, em alguns momentos de suas vidas, poderiam tornar-se príncipes e princesas que viveriam felizes para sempre.

Ao utilizarmos histórias de vida de pessoas idosas, observamos que o comportamento dos sujeitos aproximou-se muito do que Halbwachs (1990) comentou em seus estudos, a respeito de que um indivíduo, quando testemunha oralmente o seu passado, formula a própria narrativa que, dependendo da reação do ouvinte, funciona como um processo de adaptação, confronto ou acomodação. Desse modo, no momento em que relataram suas histórias, os sujeitos procuraram uma forma de justificar a defasagem de sua formação leitora.

Ao falarmos de leitura e formação do leitor, no Brasil, não podemos perder de vista o processo histórico de nossa sociedade. Tudo começou no período colonial, época em que surgiram muitos dos nossos preconceitos e distorções, relacionados com o tratamento do livro e com o encaminhamento da leitura, em situação de desigualdade. Pois, ainda hoje, o modo de ser da nossa sociedade é o da discriminação racial, de classe e cultural, uma vez que não existe a igualdade de oportunidades para o acesso à cultura, incluindo a educação escolar e a leitura. Por isso, temos alguns leitores e um número alarmante de não-leitores.

Evidentemente, com este estudo, nas circunstâncias dos relatos orais, buscamos oferecer algumas condições para a compreensão da história da leitura, através de um esforço de comunicação da memória individual – por meio das experiências relatadas pelos sujeitos – enquadrada na memória coletiva.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que usamos as referências dos sujeitos entrevistados, também, utilizamos nossas próprias referências, o nosso conhecimento adquirido, na convivência social com o outro. Assumimos o ponto de vista de um ou mais grupos, de uma ou mais corrente do pensamento coletivo.

Isso porque, ao realizarmos este estudo, recorremos ao tempo, espaço e às pessoas envolvidas, na tentativa de construirmos um presente, envolvendo a leitura e a educação. O que nos levou a constatar que a História, na leitura, assumiu diversas formas, em diferentes grupos sociais e diferentes momentos, pois tanto os homens, quanto as mulheres, sujeitos desta produção, em algum momento, leram para “salvarem suas almas”, para mudarem seus comportamentos, para aprenderem

novas técnicas, para seduzirem seus enamorados, para conscientizarem-se dos acontecimentos do seu tempo ou, simplesmente, com o intuito de se divertirem.

Constatamos, também, que as memórias aqui apresentadas correspondem àquelas que marcaram de forma significativa e afetivamente, a vida dos idosos e idosas. Por isso, cada fragmento de memória comunicado contribuiu para a reconstrução da história da leitura, pois quando reconstruímos o passado, realizamos uma releitura, já que não é possível revivê-lo exatamente como o foi antes.

Nessa perspectiva, é válido dizer que se muitas pessoas não lêem, é porque não houve, em suas memórias, o registro da necessidade da leitura para a sua própria vida. Nesse caso, precisamos compreender a leitura como uma arte e, só depois disso é que podemos conhecer o prazer de ler, aprendendo a ler. Para isso, é necessário que leitores fracassados sejam reeducados, que a família seja orientada para o ato da leitura. Não basta que instituições como museus, bibliotecas, entre outras, preservem o passado. É preciso torná-lo vivo de forma renovada e útil à vivência humana, através da divulgação da informação, por meio de palestras, seminários, exposições, feiras etc., nas escolas, associações de moradores, de classe, nas diversas empresas, indústrias, comércio etc.

Portanto, a memória registrada por meio dos livros, filmes, computadores, entre outros precisa ser divulgada através da leitura, para que possa ter utilidade na vida das pessoas. O que pede o estreitamento dos laços entre pais, professores, bibliotecários e demais educadores, no sentido de tornar a educação um processo coletivo, em que a leitura seja bastante incentivada, constituindo sua centralidade: a formação de leitoras e leitores críticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vera Lúcia. **Direitos humanos e pessoa idosa.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

ANDRADE, Beatriz Martins. **O discurso educacional do Maranhão na 1ª República**. São Luís: EDUFMA; Secretaria de Educação, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna. 1996.

ARARIPE, Fátima Maria Alencar. Biblioteca: lugar de memória. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano (Orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 71-75.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BARROS, João de Deus Vieira. O banquete imaginário e uma poética do devaneio na educação. In: OFICINA DE DEVANEIOS POÉTICOS, Codó, 2001. **Projeto aula, voz e espetáculo (AVE-UFMA).**

BELO, André. **História e livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 4 (1/2), p. 277-284. 1993.

_____. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

BRANDRÃO, Carlos Rodrigues. O sentimento do mundo: memória, destino e cernários da vida entre errantes mineiros. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória UNICAMP, [2000?].

BRASIL. **Estatuto do idoso:** dispositivas constitucionais pertinentes, Lei. N. 10.741, de 1 de outubro de 2003, normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRESSON, Francois. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 25-34.

CAMARANO, Ana Amélia et al. **Como vai o idoso brasileiro**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-65.

CARDINI, Franco. História, história social, história oral, folclore, **Psicobiologia USP**, São Paulo 4 (1/2), p. 219-328. 1993.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel. **A escrita da História.** [s. L.], 1972. p. 65-112.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-106.

_____. **História cultural**: entre as práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1988.

CHAVES, Márcia L. F. Memória humana: aspectos clínicos e modulação por estados afetivos. **Psicologia USP**, São Paulo, 4 (1/2), p. 139-169. 1993.

DAMASCENO, Benedito. Neuropsicobiologia da memória. In: In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória UNICAMP, [2000?]. p. 95-115.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas.Tradução de Magda Lopes. São Paulo: EDUNESP, 1992. p. 199-236.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 11. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOMICIANO, Sandra da Cruz Perdigão. **Envelhecer e recordar**: percepções e significados de uma experiência. 1994. 134 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ERBOLATO, Regina Maria Prado. **Universidade da terceira idade:** avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos. 1996. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**: novas perspectivas sobre o passado. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Teorema, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, Osmar; MERERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA (Brasil). **O cordel**: testemunha da história do Brasil. Rio de Janeiro: ED. Centro de Pesquisas-Setor de Filologia. 1987.

GARCIA, Tulia Fernanda Meira. Educação permanente: memória e terceira idade. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano (Orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 88-98.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas-SP: EDUNICAMP, 1994.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da USP**, São Paulo, n. 17, p. 63-201, nov. 1998.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LYONS, Martyn. **A palavra impressa**: histórias da leitura no século XIX. Tradução de Cyana Leahy. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARANHÃO, Magno Aguiar. **Educação brasileira**: resgate, universalização e revolução. Brasília: Plano Editora, 2004.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. Prática de leitura no Curso de Biblioteconomia da UMFMA: uma análise do ensino-aprendizagem. 1998. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MENEZES, Adélia Bezerra de. Memória: matéria de mimese. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória UNICAMP, [2000?]. p. 11-24.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

MOURA, Maria José. **Uma memória**: história de leitura de professores da 3ª e 5ª série, na cidade de Terezina. 1994. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NASCIMENTO, Elizângela Sousa do. **A influência de Lutero para a educação popular**: da interação à prática. 2005. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

NERI, Anita Liberalesso. **Envelhecer num país de jovens:** significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos. Campinas: EDUNICAMP, 1991.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Memórias em desordem na coerência de uma vida. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano (Orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 48-59.

OLIVEIRA, Gabriela Menezes; BUENO, Orlando F. Neuropsicologia da memória humana. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 4 (1/2), p. 117-138. 1993.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano (Orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 19-26.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier: introdução à edição brasileira. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 10-17.

PERISSÉ, Gabriel. **O leitor criativo**: teoria e prática para ler melhor. São Paulo: Mandruvá, 2000.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **O direito à velhice:** análise de sua proteção constitucional. 2001. 215f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **Memória, cultura e cidadania:** estudo de uma política pública. 2000. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SUAIDEN, Emir. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: Global, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa et al. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TANUS, Maria Ignez Joffre. **Mundividências**. São Paulo: UNIC; Zouk, 2002.

TOMAZ, Carlos. Psicobiologia da memória, **Psicologia UFSP,** São Paulo, 4 91/2), p. 49-59. 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **UNIT**. Disponível em: <http://.www.ufma.br>. Acesso em: 23/01/2005.

VASCONCELOS, José Gerardo. Na cadeia também se aprende a escrever: rememorando a diferença no espaço carcerário a partir da história de vida do professor Francisco Siqueira de Lima. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano (orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 27-37.

XAVIER, Gilberto Fernando. A modularidade da memória e o sistema nervoso, **Psicobiologia USP**, São Paulo 4 (1/2), p. 61-115. 1993.

XAVIER, Maria Elisabete Silva Prado. **Poder político e educação da elite.** São Paulo: Cortez, 1992.

ZIMERMAN, Guite I. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

São Luís, _____de _____ de 2005.

Á Coordenação da UNITI
Universidade Integrada da Terceira Idade/UFMA

Senhora Coordenadora,

Estamos conduzindo um estudo necessário à construção da dissertação de mestrado, para a conclusão do Curso Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Profa. Dra. Diomar das Graças Motta, cujo tema versa sobre: "Práticas Leitoras de Pessoas Idosas no Maranhão: uma memória". O referido estudo requer coleta de informações junto aos alunos atuais da Universidade Integrada da Terceira Idade – UNITI.

Solicitamos, mui respeitosamente a V. Sa. a inestimável colaboração no sentido de facilitar o acesso da mestranda Silvana Maria de Jesus Vetter à listagem desses estudantes, para que possam ser coletados informações como nome, endereço e telefone, a fim de que sejam efetuados os contatos com os mesmos e iniciada a pesquisa de campo.

Aproveitamos o ensejo para informar que os participantes não terão suas identidades reveladas sem autorizações e os resultados obtidos serão encaminhados a V. Sa. logo que o trabalho estiver completo.

Certas de que a nossa solicitação será atendida, desde já agradecemos.

_____

Silvana Maria de Jesus Vetter (mestranda)

_____

Diomar das Graças Motta (orientadora)

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista

CONHECENDO O LEITOR E A LEITORA

1. Onde você nasceu?
2. Qual a sua lembrança sobre o seu primeiro livro de leitura?
3. Se possível, com que idade?
4. Qual a data do seu aniversário?
5. Você ganhou algum livro de presente na data do seu aniversário?
6. Você lembra qual foi?
7. Quando criança, alguém contava estórias para você?
8. Quem contava histórias para você?
9. Na época em que ouvia estórias, você já sabia ler e escrever?
10. Em casa havia livros, revistas, ou jornais, ou outros materiais de leitura?

10.1. Quais livros?

10.2. Quais revistas?

10.3. Quais jornais? Eles eram diários, ou alguém comprava na banca?

11. Você estudou até que ano?
12. Outras pessoas da sua família tiveram acesso à leitura e à escrita?
13. Você já trabalhou? (quanto tempo, onde?)
14. Você recebeu algum incentivo para desenvolver o interesse pela leitura?
15. Havia, na sua época, locais em que se fizesse leitura em voz alta?
16. Havia, no seu tempo, bibliotecas que facilitavam o acesso à leitura?
17. Que outras leituras você gostava de fazer?
18. Atualmente, que tipo de leitura você tem feito?
19. Essa leitura tem sido influenciada pela UNITI?
20. Você costuma comprar materiais para ler como livros, revistas, jornais (tem assinatura)? A sua renda familiar contribui para isso?
21. A sua renda mensal está em torno de quantos salários mínimos? E seus familiares contribuem nas despesas da casa, inclusive compram materiais de leitura?

APÊNDICE C- Autorização dos sujeitos para a identificação das entrevistas com seus verdadeiros nomes

Eu **[NOME DO(A) ALUNO(A)]** assino e concordo que a presente entrevista, realizada no dia _____/___/___ para o trabalho Experiências de Leitura de Pessoas Idosas no Maranhão: uma memória, seja identificada com o meu verdadeiro nome, caso haja necessidade.

São Luís, _____ de_____ de 2005.

_____

ASSINATURA