

Memória e patrimônio cultural pelo olhar da escola: a leitura como política e opção metodológica

Memory and cultural heritage in the perspective of the school:
Reading as policy and methodological option

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹
rosimaresquinsani@upf.br

Valdocir Antonio Esquinsani²
valdocir@upf.br

Resumo. Apresentando resultados de uma pesquisa que discute políticas educacionais visando à qualidade na escola pública, o texto empenha-se em mostrar a literatura como um patrimônio cultural e “lugar de memória”, acenando para a relevância da escola como espaço formador de leitores e instituição essencial para a construção de uma identidade coletiva. Baseando-se em experiências de práticas leitoras realizadas em escola pública de educação básica, bem como de uma pesquisa bibliográfica assentada em noções de cultura, identidade e memória coletiva, o texto reafirma o papel da escola enquanto instituição sociocultural responsável pelo vínculo identitário de um coletivo. Na conclusão, a leitura é apontada como possibilidade política e metodológica que oferece um contributo essencial para objetivar, tornar visível e real a identidade de um povo, marcando suas memórias coletivas e o sentimento de pertença a um dado espaço simbólico e social.

Palavras-chave: leitura, escola, lugar de memória, patrimônio cultural, qualidade na escola pública.

Abstract. This paper presents the results of a research project that dealt with educational policies aiming at quality in public schools. The text tries to connect literature as a cultural heritage and “place of memory”, pointing out the relevance of the school for the training of readers and as an essential institution for the construction of a collective identity. It is based on experiences of reading practices carried out in a public elementary school, as well as on a bibliographical research focused on the notions of culture, identity and collective memory. It reaffirms the role of the school as a social and cultural institution responsible for the identity bond of a collective. Reading is pointed out as a political and methodological possibility that offers an essential contribution to objectify and make a people's identity visible and real, marking its collective memories and the feeling of belonging to a certain symbolic and social space.

Key words: reading, school, place of memory, cultural heritage, quality in public schools.

¹ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/UPF.

² Mestre em Letras, professor da Universidade de Passo Fundo/UPF.

Ao apresentar resultados de uma pesquisa sobre políticas educacionais e ações que visam à qualidade na escola pública, o texto em tela associa literatura e lugar de memória, tomando como lócus para tal associação o processo de escolarização básica e formal, assim como a leitura enquanto metodologia.

Metodologicamente o texto se estruturou a partir de uma revisão bibliográfica temática, bem como de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública de educação básica cujo objeto de análise são as práticas leitoras desenvolvidas naquele espaço, sublinhando sua contribuição na forja de uma identidade coletiva e na referência ao patrimônio cultural de um grupo.

Memória, identidade e patrimônio cultural: a leitura como metodologia

Baseado no conceito de lugares de memória de Pierre Nora, o texto empenha-se em vincular a leitura enquanto um “lugar de memória”. Neste sentido, é fundamental o entendimento amplo do conceito, que abrange:

[...] museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações [...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (Nora, 1993, p. 13).

Nesta perspectiva, a memória precisa ser alimentada, nutrida, sustentada, pois o ato de “lembrar” não é tão óbvio quanto parece, sendo que a memória não é um dado natural, mas uma construção humana datada, razão pela qual “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga a continuidades temporais, às evoluções, e às relações das coisas. A memória é o absoluto e a história o relativo” (Nora, 1993, p. 9).

Para sobreviver, a memória precisa de símbolos, ordenações e ritos. Dentre estes ritos, a leitura aparece como metodologia capaz de organizar memórias e consequentemente tecer identidades, estruturando-se como um dos patrimônios culturais de um grupo. Nesta direção, “o que nós chamamos de memória, é de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de lembrar” (Nora, 1993, p. 15).

Pierre Nora distingue, ainda, dois tipos de memória: uma memória tradicional (imediate) e uma memória transformada por sua passagem à condição de história. Para explicar esta passagem, o autor menciona o processo no qual, ao passo que a memória tradicional vai afastando-se furtivamente, “[...] nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi” (Nora, 1993, p. 15). No caminho da memória transformada habitam, entre outros meios, a literatura como fonte e a leitura como metodologia do processo de constituição dos referenciais identitários de um dado grupo.

Aliás, cultivar a memória através de referenciais externos e coletivos, constituindo-os enquanto patrimônio afetivo de um grupo, faz parte do próprio conceito de identidade quando da formação e do processo de consolidação dos Estados Nacionais modernos, quando estes foram alçados a condição de “[...] fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas” (Hall, 2006, p. 49), costurando identidades a fim de acolher todos seus cidadãos na mesma “grande família nacional” (Hall, 2006, p. 59). Justamente naquele contexto, os lugares de memória assumiam o *status* de instrumento que cumpria inúmeras funções simbólicas, como cimentar a representação e o vínculo de pertencimento a uma determinada nação, impingindo legitimidade à mesma.

No período histórico posterior à consolidação dos Estados Nacionais, o sentido de preservação dos lugares de memória enquanto constituintes do patrimônio cultural de um povo permaneceu latente, agora com o sentido de união, de liga, de reverência, da lembrança constante de uma raiz identitária comum.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2005, p. 17).

A memória assume, desta sorte, um caráter coletivo: lembrar não é apenas recordar imagens e valores individuais, mas vinculá-los a valores mais amplos e coletivos, que indicam o sentido de pertencimento do indivíduo que recorda.

Assim, é possível considerar que “as pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional” (Hall, 2006, p. 49) refletida, em grande medida, pela produção literária, produção que, no processo de

transposição didática³, também é apresentada nos currículos escolares.

No bojo desta construção vem o referencial da leitura. Afinal, ler determinado livro, ou o mesmo livro que outros pares, o mesmo livro que outras gerações e identificar nesta leitura lugares-comuns nos jeitos, falas e personagens reforça a constituição de uma identidade que se pretende coletiva. Esta aproximação simbólica e imaterial une indivíduos em torno de questões (falas, necessidades, problemas, gostos, amores e ódios...) comuns.

Nesta mesma direção configura-se o sentido/sentimento pelo qual, muitas vezes, exprimimos “uma convicção que parece toda pessoal, reflexões tomadas de um jornal, de um livro, ou de uma conversa. Elas correspondem tão bem à nossa maneira de ver que nos espantáramos descobrindo qual é o autor, e que não somos nós” (Halbwachs, 1990, p. 47).

De outra forma, cumpre destacar o processo de construção da identidade, que parte da “[...] matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasia pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (Castells, 1999, p. 23). A identidade é, pois, fortemente referenciada nos sistemas culturais. Deles ela depende e por eles é moldada.

A identidade torna-se uma “celebração” móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com a multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Este olhar cambiante sobre a identidade permite conjugar em sua composição elementos igualmente voláteis e de construção cultural, como a memória e as referências advindas desta memória.

Por outro lado, a identidade tem um aspecto de solidez, pois une o sujeito à estrutura, servindo de unidade e referência para o pertencimento.

A identidade [...] costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p. 10).

A memória passa a ser fator de identidade, não sendo apenas individual, mas e antes de tudo, coletiva, pois: “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (Halbwachs, 1990, p. 51). Se realizamos a leitura de um clássico da literatura sul-rio-grandense, por exemplo, não é a memória individual que trazemos como referência para o entendimento e apropriação afetiva da obra, mas sim a memória coletiva, o modo de ser dos que acreditam identificarem-se a partir dos lugares/ espaços, personagens e grupos sociais expressos na obra.

Tal procedimento estabelece uma “comunidade afetiva” (Halbwachs, 1990, p. 34), fazendo com que a memória coletiva possa subsistir ao tempo, manifestando-se em cada nova geração e para cada nova geração.

Nesta comunidade afetiva consolidada em torno de uma memória comum, a memória individual estabelece-se de acordo com a memória dos demais indivíduos, fazendo com que a construção da memória coletiva seja uma forma de manutenção da coesão de grupos e instituições.

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (Halbwachs, 1990, p. 75-76).

A memória coletiva pode ser aferida, então, como memória social ou uma construção grupal, um consenso coletivo acerca do que guardar na memória como representação daquele grupo social.

Tal memória social seria a responsável pela construção da identidade cultural de um grupo. De acordo com Castells (1999, p. 22), “entende-se por identidade cultural a fonte de significado e experiência de um povo”. Desta maneira, como não dizer que Josué Guimarães ou Érico Veríssimo moldaram a identidade sul-rio-grandense com seus arquétipos? Da mesma forma, como negar que através da leitura de suas obras consolidamos o patrimônio cultural⁴ do Estado, por exemplo?

³ O matemático francês Yves Chevallard publicou, em 1985, o livro *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, obra na qual mostra as modificações, ajustes, adaptações às quais um saber é submetido na passagem do campo científico para a escola. Como o próprio título aponta, Chevallard conceitua “transposição didática” como a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, ao saber escolar (Chevallard, 1991).

⁴ Para exemplificar o conceito de patrimônio cultural é possível recorrer ao disposto no art. 216 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2008), quando menciona que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Neste caso, nossos referenciais literários e suas produções constituem inegável patrimônio cultural.

A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza (Cuche, 2002, p. 10).

Se a cultura é elemento de adaptação e transformação da natureza em favor do homem e deste em relação ao seu meio, a assimilação/apropriação (interesse e preservação) do patrimônio cultural permite a continuidade desta relação, permitindo a comunicação intergeracional e a constituição de identidades (lugares e tempos) coletivas.

Apontamentos sobre uma experiência

Como uma segunda ideia, parte-se de uma pesquisa empírica realizada em escola de educação básica, localizada em uma cidade de porte médio no norte sul-rio-grandense. A escola participe da pesquisa pertence à rede pública estadual de ensino e está localizada em um bairro operário, com condições infraestruturais adequadas e cerca de 90% das famílias envolvidas em atividades vinculadas ao mercado formal. Apesar de periférico, o bairro não apresenta casos significativos de vulnerabilidade e risco social, sendo que, ao longo dos anos, a escola tem assumido o papel de centro cultural do bairro, para onde ocorrem as diferentes manifestações culturais possíveis na realidade local, tais como apresentações teatrais, festivais, festas comunitárias, cursos de culinária, etc. Importa, por fim, destacar que a escola tem 30 anos de existência e possui atualmente cerca de mil alunos distribuídos entre ensino fundamental e médio, além de um corpo docente de 55 professores.

A pesquisa em tela parte do desenvolvimento de práticas leitoras, apontando a escola como espaço profundamente relevante na formação de leitores, bem como instituição essencial para a trama de uma identidade coletiva. Nesta linha, a escola reafirma seu papel enquanto instituição sociocultural responsável pelo vínculo identitário de um coletivo. É dentro da escola, como lugar de formação sistemática, que os valores identitários individuais e coletivos fomentam táticas que, “lance por lance” (Certeau, 1994, p. 100), constituem e consolidam a memória.

As práticas leitoras desenvolvidas como parte da pesquisa constituem atividades de leitura preparadas a partir da prescrição curricular de obras literárias, tais

como: debates sobre autores (referências biobibliográficas), exposições, contação de histórias, recitais, dramatizações, projeção de filmes, murais, etc. As práticas leitoras referidas são realizadas desde o ano de 2002 no componente curricular de Língua Portuguesa, que está associado, devido à estruturação curricular da escola, aos componentes de Literatura e Produção Textual.

De igual sorte, as práticas leitoras mencionadas resultam em produções textuais e memórias/registros que são, anonimamente, objetos de exame para categorização e desenvolvimento da pesquisa em tela.

Para execução das práticas leitoras – que são propostas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e desenvolvidas pelo docente titular das turmas envolvidas –, são indicadas obras literárias disponíveis no acervo do educandário, classificadas e arroladas de acordo com alguns critérios amplamente discutidos em aula, como densidade e linguagem; elementos de crítica literária; informações adicionais trazidas pelos alunos; interesses temáticos; referências interdisciplinares; possíveis contrapontos com outras produções acerca da obra (como filmes, minisséries, paródias, etc.).

Tais práticas são realizadas com alunos das 5^{as} séries do Ensino Fundamental (organização anterior a lei 11.114, de 16 de maio de 2005⁵) e também com alunos dos 3^{os} anos do Ensino Médio, sendo que a escolha por estes dois momentos foi intencional, pois são duas fases distintas de desenvolvimento humano e envolvimento social com o processo de escolarização formal, bem como interesses distintos para com as possibilidades da escola enquanto instituição de formação.

Caminhando nesta direção, assume-se a relevância do papel da escola enquanto instituição de forja identitária e salvaguarda da memória e, por conseguinte, do patrimônio cultural através, entre outras formas metodológicas, do incentivo a leitura, pois:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (Chartier, 2001, p. 240).

Delineando os referenciais da pesquisa, é relevante

⁵ A lei no. 11.114 de 16 de maio de 2005 altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2003), com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. Tal lei ficou ordinariamente conhecida entre os educadores como “Lei do ensino fundamental em nove anos”.

explicitar que os alunos de 5ª série têm por volta de 11 anos, estão entrando na adolescência e se deparam, pela primeira vez, diante de distintos professores que dão conta de áreas do conhecimento (pois estes alunos estão saindo do ensino unidocente). Já os adolescentes do 3º ano do Ensino Médio são alunos concluintes do processo de escolarização obrigatório (básico), com idade média de 16 anos.

As práticas leitoras propostas alcançam os alunos na questão do vínculo de pertença (enquanto lugar de memória) de formas diversas: os alunos pré-adolescentes têm demonstrado, ao longo dos anos, uma maior aceitação da leitura enquanto prazer, por diletantismo. Já os adolescentes tendem a associar a leitura com questões práticas, como a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o concurso vestibular que se avizinha.

A partir das práticas leitoras encetadas, assim como das produções textuais, é possível tecer algumas considerações sobre a leitura enquanto um patrimônio cultural vetor de identidade coletiva: nos 3os anos, a lógica da memória a partir da leitura vai ao encontro do resgate de associações feitas na infância, resgate de lembranças que já estão, de alguma forma, inculcadas nos referenciais afetivos do aluno.

Além do mais, é palpável o maior investimento metodológico para o desenvolvimento de práticas leitoras nos 3os anos do Ensino Médio. Além de dificilmente se dedicarem a qualquer atividade que não seja voltada para uma ordem prática imediata, os adolescentes (muito mais do que os pré-adolescentes), dependem de outras linguagens (sobretudo as midiáticas) para localizar referenciais identitários em uma obra literária.

Já nas 5as séries do ensino fundamental, a leitura assume um caráter delineado de construção identitária, pois os alunos buscam comparar, constatar, evidenciar em suas realidades, e a partir de suas histórias pessoais, o que estão lendo. As práticas leitoras são, sobremaneira, eficientes na mediação e apropriação de determinados referenciais do patrimônio cultural na faixa etária da pré-adolescência.

Tal diferenciação pode ser explicada a partir da seguinte premissa: “[...] as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos” (Chartier, 2001, p. 241).

Assim cada aluno, de acordo com as experiências compatíveis com a sua faixa etária, demonstra construir relações de pertença identitária com as obras indicadas, sugerindo entretanto referenciais distintos (inclusive afetivos) para a apropriação das mesmas.

A memória evocada, as comparações traçadas com

o perfil dos personagens, permite uma assimilação diferenciada das obras de acordo com a faixa etária, mas sempre tendo como horizonte último a identidade comum.

Nesta diferenciação, o professor é figura relevante. Seus comentários são aguardados e seus pontos de vista acerca das obras são sempre uma trama a mais na tessitura da identidade do grupo. Os alunos, sobretudo os pré-adolescentes, esperam o comentário do professor como um elemento de formação de sua própria opinião sobre o que estão lendo e a forma como se apropriam da obra.

Nesta direção, ler significa mais do que cumprir um roteiro de aula ou uma atividade curricular, significa envolver memória pessoal e coletiva, referendando o patrimônio cultural do grupo e adensando tanto a história pessoal quanto a história coletiva, mobilizando a mente e o afeto.

Cabe sublinhar ainda o papel da escola como mediador cultural de um grupo. Não é panfletário dizer que muitos dos alunos das escolas públicas, não teriam acesso a um sem-número de referências literárias não fosse pela ação da mesma. É a escola pública que garante, democraticamente, a discussão e incorporação mínima de alguns referenciais do patrimônio cultural de um povo. Trata-se da escola como elemento de mediatização no processo de construção do vínculo identitário de pertença grupal e apropriação do patrimônio cultural.

Conclusões provisórias

A leitura fomentada na (ou através da) escola de educação básica – sobretudo na escola pública, pelo princípio da universalização do ensino e ampliação do leque referencial e de pertença de grupos sociais –, consubstancia-se em um contributo essencial para objetivar, tornar visível e real a identidade de um povo, marcando suas memórias coletivas e o sentimento de pertença a um dado espaço simbólico e social, assim como constituindo o seu legado cultural.

A escola acaba sendo, assim, uma das instituições responsáveis pela transmissão intergeracional do patrimônio cultural. Patrimônio que constrói a identidade e estabelece as fronteiras da nação cultural.

A cultura vem da alma, do gênio de um povo. A nação cultural precede e chama a nação política. A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade (Cuche, 2002, p. 28).

Assim, o patrimônio cultural de um povo, expresso em grande medida através de sua produção literária, garante a continuidade histórica de um grupo que se apro-

xima identitariamente, tomando para si (incorporando e defendendo) valores que transcendem gerações. Da mesma forma, é através da memória de um povo (que é coletivo) que acontece a aproximação entre o indivíduo (privado) e o coletivo/grupo (público).

A experiência objeto de análise demonstrou o potencial da leitura enquanto política e opção metodológica para a construção identitária, via memória e consolidação do patrimônio cultura.

Isto na medida em que é o patrimônio cultural que fornece a liga identitária de uma coletividade mais fortemente do que delimitações espaciais ou subserviências a governos. Dentre os itens mensuráveis do patrimônio cultural de um povo, a literatura tem uma inegável dimensão psicológica, tornando familiar as ideias e ideais mobilizados, compartilhando sentimentos de pertença entre autores e leitores, no caso em exame, sentimentos mediatizados pela ação da escola.

Deste papel/tarefa a escola não pode declinar, sob o risco de falhar qualitativamente, pois o legado cultural traz a história de um determinado grupo social, sendo que, de acordo com Certeau (1994), um povo só consegue se manter vivo quando suas crenças são transmitidas através das palavras para as gerações que se seguem.

Referências

- BAUMAN, Z. 2005. *Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 110 p.
- BRASIL. 2008. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 41ª ed., São Paulo, Saraiva, 368 p.
- BRASIL. 2003. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional e textos legais complementares*. 3ª ed., Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 120 p.
- CASTELLS, M. 1999. *O poder da identidade*. 5ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 530 p.
- CERTEAU, M. de. 1994. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 352 p.
- CHARTIER, R. 2001. A leitura: uma prática cultural. (Debate entre Roger Chartier e Pierre Bordieu). In: R. CHARTIER (org.), *Práticas da leitura*. 2ª ed., São Paulo, Estação Liberdade, p. 231-253.
- CHEVALLARD, Y. 1991. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 3ª ed., Buenos Aires, Aique, 196 p.
- CUCHE, D. 2002. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2ª ed., Bauru, EDUSC, 255 p.
- HALBWACHS, M. 1990. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 189 p.
- HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 102 p.
- NORA, P. 1993. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, 10:7-28.

Submetido em: 28/03/2008

Aceito em: 03/04/2008

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Universidade de Passo Fundo (UPF)
Rua Riachuelo, 472, Bairro São Cristóvão
99062-070, Passo Fundo RS, Brasil

Valdocir Antonio Esquinsani

Universidade de Passo Fundo (UPF)
Rua Riachuelo, 472, Bairro São Cristóvão
99062-070, Passo Fundo RS, Brasil