

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Entre campo e cidade: infâncias e leituras
entrecruzadas - um estudo no assentamento
Palmares II, Estado do Pará**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de doutor em educação na área de concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Autora: Eliana da Silva Felipe

Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira

Campinas
2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Título: *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no*

Assentamento Palmares II, Estado do Pará

Autor: Eliana da Silva Felipe

Orientador: Norma Sandra de Almeida Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Eliana da Silva Felipe e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30 de março de 2009

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Luiz Percival Leme Britto



Salomão Antônio Mufarrej Hage



Lilian Lopes Martin da Silva



Ana Lúzia Bustamante Smolka

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

<p>Felipe, Eliana da Silva. F335e Entre campo e cidade : infâncias e leituras entrecruzadas : um estudo no Assentamento Palmares II, Estado do Pará / Eliana da Silva Felipe. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Norma Sandra de Almeida Ferreira. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 2. Educação rural. 3. Assentamentos rurais. 4. Leitura. 5. Infância. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-039/BFE</p>

Título em inglês : Between countryside and city: the intersection of childhood and literacy - a study in Palmares II rural settlement, State Pará

Keywords : Rural Landless Workers Movement (MST) ; Rural education ; Rural settlement ; Literacy ; Childhood

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage

Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka

Prof^a. Dr^a. Lilian Lopes Martin da Silva

Data da defesa: 30/03/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : efelipe@ufpa.br

Eliana da Silva Felipe

**Entre campo e cidade: infâncias e leituras
entrecruzadas - um estudo no assentamento
Palmares II, Estado do Pará**



Aos meus pais, Maria Felipe e Francisco Felipe (in memoriam), pelos sonhos que sonharam antes que eu pudesse compreendê-los.

Aos meus filhos, Bruno Felipe e Natasha Felipe, com quem me educo na permanente novidade do mundo.

Às crianças do assentamento Palmares II, pelo novo que imprimem à vida do Assentamento.

Ao Movimento Sem Terra, pelo importante papel de ampliação da democracia no Brasil.

Agradecimentos

À minha orientadora, Norma Sandra de Almeida Ferreira, por ter acreditado neste projeto, e através dele, me proporcionado a oportunidade de viver esta grande experiência intelectual. Pelo carinho, e pelas orientações nos momentos mais decisivos, minha gratidão.

À Lourdes Vicente da Silva, pela dedicação a mim, aos meus filhos e a este trabalho, que tem marcas, invisíveis, das suas mãos, na sua incondicional cumplicidade.

À Ana Tancredi Carvalho e Genival Carvalho, por terem me recebido em sua casa quando da minha chegada em Campinas, me acolhido nas suas vidas e me apoiado quando não pude contar com as minhas próprias forças. Acima de tudo, obrigada pela amizade, pela festa e pelo riso.

Aos primeiros e grandes amigos (Williams Gonçalves, Tânia Iglesias, Zeca Barreto, Fernando Bonadia, Livia Brasileiro e Marcelo Silva), pela grande amorosidade.

Aos amigos que chegaram depois (Marcelly Camacho, Viviane Cardoso e Aparecida Nunes), pela amizade e cumplicidade.

À Olgaíses Cabral Maués, pela amizade de muitos anos e pela atenção especial que me dedicou nas minhas idas a Belém.

À Rosali Frazão e Rosalina Frazão, pela referência de família, em Belém, com a qual pude contar, sempre.

Ao professor Sílvio Gamboa e à professora Márcia Chaves, pelas partilhas com o grupo Paidéia, e pela alegria da festa.

À Divina, militante do Movimento Sem Terra, pela sua amorosidade.

À Luciene Moutinho (e toda sua família) por ter me recebido e acolhido em sua casa, no assentamento Palmares II, e pela enorme contribuição que deu a este trabalho, participando da constituição das fontes de pesquisa.

À Deusamar Sales Matos, diretora da Escola Crescendo na Prática, pelo tempo que me dedicou e pelas informações que me permitiu ter acesso.

À Universidade Federal do Pará e, em particular, ao Instituto de Educação, pelos anos de liberação integral das minhas atividades docentes.

À Capes, através do programa PICDT, pelo apoio financeiro. À Unicamp, pelo espaço institucional e pelos recursos disponibilizados (computadores, livros).

Aos professores da Faculdade de Educação (Norma Sandra de Almeida Ferreira, Lilian Lopes Martin da Silva, Sílvio Sanches Gamboa, José Luis Sanfelice, José Claudinei Lombardi, César Aparecido Nunes), pela participação na minha formação.

Ao grupo ALLE, e em especial a professora Lilian Lopes Martin da Silva, pelo carinho e pelos lugares que me franqueou.

À Nadir Camacho e Gislene Gonçales, funcionárias da Secretária de Pós-graduação, em nome das quais agradeço aos funcionários da Faculdade de Educação pela colaboração diária com as tarefas de estudante.

À Ana Flávia de Oliveira, pelo gesto nobre de me devolver o notebook que perdi as vésperas da entrega do trabalho.

Aos professores Luiz Percival Leme Britto, Ana Luiza Bustamante Smolka e Ana Lúcia Goulart de Faria, membros da banca de qualificação, pelas contribuições de suas leituras.

Aos professores Luiz Percival Leme Britto, Ana Luiza Bustamante Smolka, Lilian Lopes Martin da Silva e Salomão Antônio Mufarrej Hage, membros da banca de defesa, pelo debate denso e altamente qualificado.

Resumo

O trabalho intitulado: “Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no Assentamento Palmares II, Estado do Pará” resulta de uma pesquisa realizada com 23 crianças entre 10 e 14 anos no Assentamento Palmares II, no Sudeste do Pará. Os objetivos da pesquisa foram traduzidos em três grandes perguntas: 1) Em que medida o modo de viver a infância no campo influencia/afeta as formas de ler? 2) Como acontece a leitura entre as crianças de assentamento, ou seja, quais são os objetos, os motivos, as funções, as relações e os usos implicados no ato de ler? 3) Que usos contrastantes essas práticas revelam em relação a outros lugares sociais? Para investigar esses aspectos elegemos os circuitos e as redes de relação social que as crianças movimentam, as interações que produzem e os espaços sociais que dispõem para acessar objetos de leitura. Os resultados obtidos permitem afirmar que o modo de viver a infância neste assentamento se constrói no cruzamento de tempos plurais, combinação do contemporâneo com as reminiscências da tradição, e é sob esta mesma combinação que se organizam as práticas de leitura. Esses resultados sinalizam para mediações muito mais complexas na problematização da relação campo e cidade, infância urbana e infância do campo, leituras daqui e leituras de lá na medida em que admitem distinções não excludentes, semelhanças não uniformizadoras, o que do ponto de vista social, nos coloca diante de uma tensão: reconhecer a plasticidade do capitalismo de absorver espaços diversificados e incorporá-los ao seu movimento, ao mesmo tempo, a sua impossibilidade de administrar por completo os lugares e os tempos humanos.

Palavras-chave: Assentamentos rurais, Infância, Leitura, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Educação rural

Abstract

The work entitled “Between countryside and city: the intersection of childhoods and reading - a study in the Palmares II Rural Settlement, Pará” is the result of research carried out with 23 children aged between 10 and 14 years old in the Palmares II Rural Settlement in the southeast of Pará (Brazil). Research objectives can be summarized in three principal questions: 1) To what extent does the experience of childhood in the countryside influence / effect ways of reading? 2) How does reading take place for the children of the settlement; what are the objects, reasons, functions, relationships and uses implied in the act of reading? 3) What contrasting uses are revealed by these practices in relation to other social spaces? In order to investigate these issues, we researched the circuits and social relationship networks that these children traverse, the interactions that they produce and the social spaces to which they have access where they can obtain reading material. The results obtained permit us to affirm that the experience of childhood in this settlement is constructed at the intersection of plural periods in time, a combination of the contemporary with reminiscences of the traditional, and it is under the influence of this same combination that reading practices are organized. These results point to the need for much more complex interventions in the problematization of the relationships between countryside and city, urban childhood and rural childhood, reading over here and reading over there, due to the fact that they allow non-exclusionary differences and non-standardized similarities. From a social point of view, this obliges us to face a tension: to recognize the plasticity of capitalism to absorb diversified spaces and incorporate them in its movement, while, at the same time, the impossibility of this system to fully administer human spaces and moments in time.

Key words: Rural settlements, Childhood, Reading, Landless Rural Workers Movements, Rural education

Lista de fotos

Foto 1 - Praça do Assentamento

Fonte: Arquivo de fotos da Escola Crescendo na Prática

Foto 2 - Rua principal do Assentamento

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 3 - Residência na vila

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 4 - Residência na roça (em construção)

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 5 - Primeira escola do Assentamento

Fonte: Mariozan Gomes Araújo, militante do MST

Foto 6 - Escola Crescendo na Prática (prédio atual)

Fonte: Arquivo de fotos da Escola Crescendo na Prática

Foto 7 - Comercialização de eletrodomésticos em frente a uma das casas do Assentamento

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 8 - Mística apresentada por crianças e jovens da Escola Crescendo na Prática na semana do meio ambiente, na sede do município de Parauapebas

Fonte: Arquivo de fotos da Escola Crescendo na Prática

Foto 9 - Residência de uma das crianças da pesquisa (vila)

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 10 - Crianças da roça no ônibus escolar

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 11 - banho de rio – lazer das crianças nos finais de semana

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 12 - A casa e a rua: espaços integrados

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 13 - Estante da sala de leitura da Escola

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 14 - Crianças na biblioteca da Escola

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 15 - Crianças explorando livros na biblioteca da Escola
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Foto 16 - Crianças em uma atividade de culminância do projeto “Monteiro Lobato”
Fonte: Arquivo de fotos da Escola

Foto 17 - Crianças em uma atividade de culminância do projeto “Monteiro Lobato”
Fonte: Arquivo de fotos da Escola

Lista de quadros

Quadro 1 - Escolaridade de pais e mães das crianças

Quadro 2 - Relação das crianças que participaram da pesquisa

Quadro 3 - Leituras partilhadas pelas crianças

Quadro 4 - Número de livros retirados na biblioteca no período de abril de 2007 a junho de 2008

Lista de figuras

Figura 1 - Fragmentos agenda MST

Fonte: Diário Ênia

Figura 2 - Fragmentos do caderno de poesias elaborado pela regional amazônica para o 5º Congresso Nacional do MST

Fonte: Diário Karla

Figura 3 - Capa do livro “Um fantasma ronda o acampamento”

Fonte: Livro “Um fantasma ronda o acampamento”

Sumário

Introdução.....	16
Capítulo 1 – Entre o agrário e o urbano: infâncias de ontem e agora.....	37
I parte: Infância em prosa e verso.....	39
II parte: Infância legislada e educada do século XX.....	46
III parte: A mudança do traço: as infâncias na ordem do urbano.....	61
Capítulo 2 – Infância que se conta, dias que se (des) encontram.....	66
I parte: Pesquisa com crianças: sujeitos e lugares do dizer.....	66
II parte: Assentamento: compondo um dizer.....	73
III parte: Sobre modos e significados de viver a infância.....	84
Capítulo 3 – Infâncias, leituras e leitores: o risco e o bordado.....	117
I parte: Infâncias daqui (cidade) e de lá (campo): outras/mesmas histórias.....	117
II parte: saindo do traço: leitores excepcionais e o mito da invenção de si.....	123
III parte: Em busca de outros bordados: a construção do caminho investigativo.....	126
IV parte: práticas de leitura: os praticantes, os objetos e seus bordados.....	128
Conclusões.....	182
Referências bibliográficas.....	187
Anexos.....	193

Introdução

Não rimarei a palavra sono
com a incorrespondente palavra outono.
Rimarei com a palavra carne
ou qualquer outra, que todas me convém.
As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.
(Carlos Drummond de Andrade, 2000, p. 9)

Uma tese, assim como a poesia, prescinde de uma rima. A rima para o pesquisador é o grande encontro entre a pergunta e a resposta, que só pode existir pelo lapidamento das fontes das quais uma e outra se nutrem. Lapidar exige um longo trabalho de busca que alterna/combina entusiasmo e desamparo, certeza e dúvida, isso porque a rima acadêmica se faz daquilo que une e dissolve, harmoniza e desarmoniza; é simultaneamente tempo que avança, hesita, amalha, e juntando pedaços, dissolvendo, juntando de novo, transforma matéria bruta em obra, invenção.

A rima para o pesquisador, assim como para o poeta, é uma experiência de sentido que junta palavra e silêncio, presença e ausência, ganhos e perdas, escolhas e ações. Na experiência se interpenetram o risco (o que não sabemos, o que não alcançamos) e o nosso bordado (a nossa obra)¹, assim como os consensos e os dissensos que o poeta e o pesquisador, na sua autonomia, se permitem. O silêncio tem uma extraordinária importância porque ele aparentemente ausente compõe o dizer. As palavras carregadas de silêncio(s) e voz (es) dão forma de bordado àquilo que o risco traçou, desenhou, planejou. A ciência moderna em sua gênese e desenvolvimento esperava conter silêncio e voz, dissonantes e imprevisíveis para preservar o estatuto de objetividade que ela reivindica. O tempo nos permitiu conhecer a impossibilidade do apagamento do sujeito, logo, dos seus enraizamentos e comprometimentos. Por isso, ao invés de conter o sujeito é preciso tocá-lo por dentro, porque nisso reside a possibilidade de compreender os percursos que operam sobre o resultado da sua obra.

Quero me reportar, portanto, aos lugares e pessoas que suscitaram em mim motivações, desejos e inquietações, mobilizando-me ao longo de todo este trabalho.

¹ Paráfrase de uma citação da obra “O risco do bordado”, de Autran Dourado (1999).

O encontro com o Movimento Sem terra (MST), em 2003, através da primeira turma de Pedagogia da Terra do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, na qual atuei inúmeras vezes como professora, me permitiu adentrar num universo de símbolos, teorias e práticas até então desconhecido para mim. Deste encontro e das sensibilidades que ele produziu, resultou meu primeiro contato com uma área de assentamento da reforma agrária através de uma disciplina que ministrei, em parceria com duas professoras, no assentamento Palmares II, segundo maior assentamento do Estado do Pará. A minha primeira aproximação com as crianças de assentamento se deu inicialmente com as crianças pequenas, mas essa aproximação foi se ampliando na medida em que conheci outros acampamentos/assentamentos das regiões Norte e Nordeste e me aproximei de um conjunto de produções de crianças de outros assentamentos do país através de cadernos publicados pelo setor de educação do MST. Evocando o imaginário amazônida posso dizer que fui encantada pela causa deste movimento social e, em particular, pelas crianças, nas quais de certa maneira eu encontrava marcas da minha infância, vivida na cidade, mas em total descontinuidade com os símbolos urbanos. A entrada nos assentamentos me permitiu fazer este caminho de volta e encontrar a minha origem rural nos arruamentos, nas casas, nas festas, no luto, nas relações que animavam a vida naquele bairro em que cresci.

Os assentamentos me instigaram emocional e intelectualmente. Fisicamente, podia reencontrar as suas paisagens na minha memória de infância ou em muitos outros lugares pelos quais passei nas minhas andanças pela Amazônia. A paisagem era comum, mas a vida era regida por notas ausentes em outros lugares, e esta instabilidade produzida no encontro do conhecido com o desconhecido suscitou as minhas primeiras perguntas. Seriam essas emoções e reminiscências suficientes para justificar uma pesquisa em área de assentamento? A resposta é possivelmente não. Uma problemática de pesquisa exige um entrelaçamento entre o que é pessoalmente motivador para o pesquisador e o que é relevante para a sociedade, porque a ciência não pode estar à margem das suas realizações, irrealizações, dramas e destinos. Para a sociedade brasileira que assentou nos últimos dez anos aproximadamente quatro milhões de pessoas nas diferentes regiões do país deve interessar conhecer de forma mais sistematizada a destinação política, social, cultural e educacional deste investimento humano.

Mesmo que admitíssemos que essas populações são residuais porque é a cidade o grande acontecimento moderno, o fato é que há uma diversidade de modos de vida compondo a realidade brasileira a partir do aparecimento dos assentamentos. As ocupações de terra

coordenadas por movimentos de longa tradição organizativa, como o MST, atraem camponeses expulsos do campo ou cidadãos excluídos dos benefícios da cidade. A multiplicidade de pessoas, de culturas, de experiências de trabalho, de sonhos imprime uma marca própria aos assentamentos. Por isso, os novos espaços ocupados estão longe de traduzir o rural idílico que ainda ocupa o imaginário de certas parcelas da população brasileira.

A concentração de pesquisas na cidade corrobora para a manutenção do imaginário idílico a que me refiro. Se compararmos a população residente no campo com a proporção de pesquisas realizadas nesta área, podemos afirmar que o investimento científico é quase irrelevante. Atualmente, 18,8 da população brasileira residem no campo. Na região Norte, o índice é de 30,1%². É emblemático, no entanto, que um número restrito de pesquisas produzidas na área de educação tome essas populações como realidades problemáticas. Em relação à Amazônia, em particular, acentua as desproporções o fato de estrangeiros responderem por 70% das pesquisas realizadas nesta região do país³.

O crescimento das pesquisas em áreas de assentamento não pode ser deslocado da visibilidade nacional e internacional do Movimento Sem Terra. Do início da década de 1990 até meados de 2008, o Movimento e os assentamentos organizados sob a sua liderança foram objeto de pesquisa de um expressivo número de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-graduação no Brasil. Informações obtidas no banco de teses da Capes atestam a produção, no período acima mencionado, de 105 teses e 405 dissertações de mestrado quando o critério de busca foi a palavra-chave MST. As temáticas dessas pesquisas foram as mais diversas, mas é possível localizar centros de interesse que incluem programas governamentais, mídia de massa, produção agrária, educação escolar e não-escolar, processos políticos e organizativos, questões de gênero etc. No que se refere à educação, esses centros de interesse incluem formação de professores, pedagogia/práticas educativas do Movimento Sem Terra, práticas educativas nas escolas de assentamento entre outros. No intuito de localizar temáticas convergentes com a pesquisa em tela, do conjunto de teses e dissertações produzido na área de educação e disponível no banco de dados, identifiquei sete trabalhos relacionados à infância, com ênfase na identidade e na significação que as crianças atribuem ao seu pertencimento ao Movimento Sem Terra. Três trabalhos vinculados à área de letras/lingüística

² IBGE, Censo 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

³ Referência ao discurso do presidente da SBPC por ocasião da 59ª Reunião SBPC realizada em Belém no ano de 2007.

elegeram como mote as práticas de leitura/letramento em instituições escolares, e as questões que os inspiraram podem ser circunscritas à prática dos professores na sala de aula, na sua condição de mediadores do ensino da língua materna e letramento dos alunos (a condição da infância ou adolescência não é problematizada nos estudos arrolados), com a qual se relacionam aspectos pedagógicos, sociais e ideológicos⁴.

Se o quadro da pesquisa em âmbito nacional permite identificar o investimento desigual que a comunidade científica vem realizando no campo em comparação à cidade, o quadro da pesquisa em áreas de assentamento permite localizar os temas de maior prestígio e as preocupações que mais têm ocupado os pesquisadores interessados na reforma agrária. A infância e a leitura participam de forma inexpressiva dessas preocupações, como se elas não estivessem igualmente implicadas na esfera do poder, portanto, da política, da cultura e da produção da vida social.

Quando me propus estudar as práticas de leitura de crianças do assentamento Palmares II, no Estado do Pará, imaginava encontrar apropriações e distinções contrastantes de uso da leitura pelas crianças do Movimento Sem Terra. Estava seduzida pelo modelo disciplina-invenção de Chartier. Duas grandes atividades se mostravam férteis para investigar este par: os encontros regionais e estaduais de crianças de assentamento denominados de “encontro sem terrinha”, além do concurso de desenho e redação promovido pelo setor de educação do MST, uma estratégia do setor para a mobilização dos assentamentos e que vinha resultando na publicação de produções das crianças, material à qual tive acesso e de onde colhi elementos para as minhas primeiras hipóteses.

⁴ Na tese de doutorado intitulada “Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em uma escola pública de assentamento da Reforma Agrária”, Samuel Pereira Campos investigou “o projeto de letramento Sem Terra em conflito com o projeto escolar oficial”, que ele definiu como dois projetos em disputa. A investigação da prática pedagógica de duas professoras de língua portuguesa, representativas, segundo o autor, deste conflito, foi realizada na Escola Crescendo na Prática, Assentamento Palmares II, Estado do Pará. Uma dissertação de mestrado intitulada “O texto e o contexto: um estudo sobre a leitura em duas escolas de um assentamento rural de Reforma Agrária”, de autoria de Janete Márcia do Nascimento, aborda o significado da leitura para alunos e professoras das séries iniciais do ensino fundamental do assentamento Ireno Alves dos Santos, Estado do Paraná, em suas interfaces com os princípios do Movimento Sem Terra. Na dissertação intitulada: “A escola e o espaço dos sujeitos: o ensino-aprendizagem de língua materna no contexto da luta pela terra - um estudo de caso”, Jane Cristina Beltramini Berto analisa o ensino-aprendizagem de língua materna (leitura, produção textual e à análise linguística) através das práticas pedagógicas de seis professores de língua portuguesa, em uma instituição escolar pública localizada no Assentamento Pontal do Tigre, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no município de Querência do Norte, extremo noroeste do Paraná.

Através dessas fontes pretendia responder a quatro perguntas: 1) Como estava constituída a infância no assentamento Palmares II; 2) Que práticas de leitura realizavam, ou seja, quais eram os objetos, os motivos, as funções, as relações e os usos implicados no ato de ler; 3) Que usos semelhantes e contrastantes essas práticas apresentavam relativamente a outros sujeitos e lugares sociais; e 4) Em que medida o modo de acontecer da infância no campo influenciava as formas de ler. “A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas”, dizia Mário Quintana (2008) em um de seus cadernos. Na ciência esse aforismo não poderia ser empregado sem restrições porque a ciência se nutre de respostas, senão necessariamente certas, pelo menos defensáveis. Contudo, é certo que por vezes as perguntas se mostram mais fecundas que as respostas. A sua fecundidade reside na potencialidade de abrigar muitas e diferentes respostas e de suportar as transformações do tempo e do lugar. Do ponto inicial de onde parti ao ponto em que cheguei, mantiveram-se as perguntas, que acolheram outras respostas, que por sua vez dimensionaram as próprias perguntas.

Em certa medida, uma tese se escreve em desalinho, e trazer esses rastros é uma forma de desmistificar a prática científica como ato quase mágico, seqüencial, linear, tomando-a nas suas indeterminações e incertezas. O pesquisador que traça e inicia um projeto de pesquisa pode não ser o mesmo que o conclui: é possível que durante o processo de conhecer, a realidade mostre facetas que estavam ausentes ou não eram visíveis quando o projeto era apenas um rascunho. São esses afrontamentos entre moldura (os referenciais) e realidade que permitem evocar situações novas e instaurar suspeições que não existiam no traço inicial. São tempos de desconcertos, de “voltas cautelosas”, porque há um tempo da pesquisa eivado de impressões e sentimentos que “tudo é e não é”, como dizia Guimarães Rosa. O que permite esses desconcertos é o fato de que “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, elas vão sempre mudando” (2001, pp. 24 e 25). Para o pesquisador, a mudança amplia a compreensão e o alcance dos fenômenos, chama atenção para filigranas que abrem novos caminhos de exploração e busca.

Do traço inicial de pesquisa, cheguei a outros bordados, tecidos com linhas e pontos diferentes. Ao escolher novos pontos, me deparei com outros nós, o que me exigiu recompor inúmeras vezes o desenho. Nesse processo de (des) tecer, os autores brasileiros me trouxeram para o Brasil e para os seus temas; os europeus, para as grandes fundações das ciências humanas e sociais onde estão conceitos de longa tradição. As releituras de Chatier me permitiram imergir na história da leitura do Antigo Regime e tomar de empréstimo da sua fase teórica mais

elaborada, o que ela traz de inaugural para o campo da leitura, em especial os temas e objetos de pesquisa, de eminente importância contemporânea e de amplo alcance disciplinar; as novas leituras me permitiram emergir da história francesa e fincar os pés no Brasil.

Esse movimento de aproximação e afastamento com o campo teórico foi importante por duas grandes razões. A primeira se refere ao deslocamento de conceitos e ao seu emprego fora das suas condições de produção (cronologia, tempo histórico, fontes etc.), o que pode nos levar a secundarizar a sua legitimidade histórica, ou seja, a sua pertinência para explicar grupos e indivíduos, lugares e contextos que neles não estavam referidos.

A segunda razão se refere à relação sempre conflituosa entre tradição e novidade. O risco da novidade é a perda de referência da tradição sob a qual ela foi erguida; o da tradição, a blindagem, que ao refutar a novidade, a preserva das atualizações exigidas pelo tempo. Novidade e tradição por muitas vezes ensejam posições binárias, reinstaurando polêmicas que só se justificam na esfera do poder, porque do ponto de vista teórico elas estão superadas. Entre essas falsas polêmicas destacam-se aquelas relacionadas à oposição indivíduo-sociedade, objetividade-subjetividade, global-local, particular-universal. Incluir, portanto, a tradição na novidade e a novidade na tradição é o exercício intelectual mais exigente do nosso tempo.

Esse esforço de crítica teórica se fez mais intenso quando da minha entrada no campo de pesquisa e da minha aproximação com o objeto de estudo. Essa aproximação impactou alguns de meus referenciais e expectativas iniciais, principalmente sobre as fontes. As fontes em que imaginava encontrar uma infância militante não se consolidaram, já que durante a pesquisa de campo o encontro de crianças “sem terrinha” não aconteceu e tão pouco o concurso de desenho e redação teve a expressão que eu esperava. Da mesma forma, a busca de práticas de leitura não-escolares se mostrou inadequada em face da centralidade que a escola ocupava e ocupa na vida do Assentamento. Não havia como distinguir o fora e o dentro da escola. O objeto era mais complexo e mais desconhecido do que eu havia suposto e o caminho precisou ser alargado para abarcar essa complexidade, o que trouxe novas referências para as minhas perguntas, de fato deslocamentos em relação ao ponto de partida. Esses deslocamentos envolviam, sobretudo, lugares (escola, casa) e relações (adulto, criança), dois aspectos que articuladamente trouxeram para o cenário da pesquisa combinações de força igualmente tensas, e se mostraram indissociáveis à compreensão das condições de produção da infância e da leitura.

É neste ponto que melhor me traduzo como pesquisadora, que melhor experimento esta condição, porque me desloco de uma teoria teorizada – que nos imerge no passado (ou no presente) e nos empurra para os seus conceitos, temas e problemas – para uma teoria teorizante que se revigora nas realidades e se dimensiona na imaginação do pesquisador no momento do fazer. A autoria no processo de pesquisa não é senão o ato teorizante que encontra no mundo, na fala do outro as condições para a expressão de uma fala própria. Experiência de sentido que junta palavra e silêncio, que dá ao risco, o colorido e a beleza do bordado.

O objeto e a sua delimitação

O objeto de estudo deste trabalho, práticas de leitura de crianças de assentamento, foi tecido em conjunto. Ele se reporta a um lugar – o campo, a um grupo – a infância, e a uma prática sociocultural – a leitura.

O campo, as crianças, a leitura existem como realidade social. Como tal, esses elementos não precisaram ser inventados. Dito isso, ao inventarmos um objeto o que inventamos não é a realidade mesma, mas uma forma de apreender e dar inteligibilidade a ela, que o fazemos nos impregnando das suas tramas e ao mesmo tempo nos afastando/separando delas.

A construção de um objeto comporta, por essas questões, certa cautela em relação ao ponto de vista do observador. Para mim, pesquisar práticas de leitura com crianças de assentamento exigiu contornar inúmeras dificuldades, entre elas, a tensão campo-cidade implicada na minha condição de pesquisadora interrogando um lugar ao qual não pertencia. A vigilância desta condição era de certo modo imperativa para não me deixar contaminar pela idéia de atraso do campo que se construiu historicamente em oposição à idéia de progresso e de superioridade das formas e modos de vida urbanos. Outra dificuldade dizia respeito à relação adulto-criança inerente às pesquisas que envolvem a infância, em torno da qual estão implicadas relações de poder que podem afetar o direito das crianças e produzir vieses na coleta das informações.

A presença de um olhar sensível e ao mesmo tempo rigoroso para perceber o campo a partir das suas próprias paisagens e tramas fazia parte da vigilância necessária para não tomá-lo pelos elementos consolidados em certas realidades históricas. Do mesmo modo, era preciso evitar formas de entrada demasiadamente invasivas na vida das crianças, além de evitar romantizá-las,

tomando-as fora da sua história, das condições de produção da sua existência e dos significados que elas próprias atribuíam a si e as coisas do mundo a sua volta.

Acrescenta-se a essas dificuldades o fato de que as coisas não estão à espera do pesquisador, cabendo a ele tão somente registrá-las, interrogá-las, interpretá-las. Escolher fatos significativos no meio da dispersão é uma tarefa de grande monta que ele precisa enfrentar. A teoria que emprega para dar inteligibilidade a esses fatos/ocorrências lhe permite assimilar ou descartar certos aspectos não incorporados em seus campos de significação. Por isso, o objeto é uma construção que ganha existência nos sentidos que o pesquisador pode elaborar e traduzir, obviamente acionando a realidade concreta para a qual ele olha e interroga. Isso não se coaduna, no entanto, com a idéia de que a realidade só existe como linguagem, como discurso; antes, tão somente alude que a atividade científica instaura uma forma de apreender e comunicar o (des) conhecido, de dar inteligibilidade ao que escapa aos membros de um grupo, de uma comunidade ou sociedade, o que certamente ela não esgota. No âmbito deste estudo, define que o objeto que me impele incorpora significações de aspectos do lugar e da vida das pessoas que para elas não eram problemáticos. Como sublinhou Bourdieu (1998, p. 34):

Construir um objeto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais [...].

A propósito, foi na tentativa, no esforço de me aproximar de aspectos insuspeitos ou quem sabe já naturalizados pelo lugar que fui compondo uma nova idéia de infância no assentamento Palmares II. Havia uma paisagem desigual no lugar, ou seja, a pobreza era maior em certos lugares e estava inscrito no corpo das crianças as marcas desta contradição. Uma forma de designar as crianças também era instigante: “crianças da vila” e “crianças da roça”, formas de classificação que informavam não apenas o lugar de morar, mas, sobretudo, a organização do espaço e seus fluxos sociais, as possibilidades de trânsito (de objetos, de pessoas), as práticas culturais, as relações de sociabilidade.

Na vila⁵, dois aspectos se revelaram profícuos para a investigação: como parte das suas relações comunitárias, algumas crianças trocavam objetos como CDs, DVDs, gibis com pares de

⁵ No projeto de assentamento a vila deveria ser o lugar de residência e dos espaços coletivos; a roça, o lugar de trabalho com a agricultura ou com a pecuária. Hoje, há muitas famílias que trabalham e residem na roça, apesar da vila ainda reunir uma parcela significativa das famílias.

idade e com adultos, o que me trouxe como hipótese a existência de redes de leitores. Na Escola, elas participavam de um projeto da Secretaria Municipal de Educação denominado de “Sala de leitura”, que se destacava entre tantos projetos que entram e saem das escolas pela sua durabilidade e pelo fato de elevar a leitura nos anos iniciais de escolarização ao estatuto de componente curricular obrigatório, com professores específicos e horários pedagogicamente planejados. Quer através da sala de leitura quer através da biblioteca pelo sistema de empréstimo, as crianças tinham contato com livros, razão pela qual a escola foi trazida para dentro da pesquisa. Ademais, ela era um lugar estratégico pela sua importância social e cultural no Assentamento, e por ser o lugar mais acessível para encontrar as crianças, principalmente as que moravam nas roças. Em grande parte, o trânsito dessas crianças pela vila se dava fundamentalmente no período escolar. A esses aspectos agreguei a participação do Movimento Sem Terra na edição, distribuição e circulação de objetos de leitura. Na Escola havia marcas da sua presença, especialmente na biblioteca, onde havia uma estante destinada às suas publicações.

A escola tinha importância fundamental na história do Assentamento, contudo, a âncora do objeto de pesquisa eram as práticas de leitura das crianças e não as práticas pedagógicas da escola, circunscritas às situações de ensino na sala de aula. Na medida da sua importância, a escola estava presente no objeto como um no conjunto de outros elementos decisivos na configuração das práticas de leitura que estavam geograficamente fora do seu domínio, mas não necessariamente das suas influências.

As práticas de leitura circunscrevem não apenas um fazer, mas um fazer que se aprende e se adquire *com* o outro. Nessa perspectiva, ao empregá-la estou me referindo à rede de interações que as crianças colocavam em funcionamento quando acionavam meios de acesso a objetos de leitura. Certos aspectos serviram de instrumentos para a percepção dessas redes de interação, fundamentais para organizar as situações de leitura e identificar os seus usos: o que elas liam quando estavam em condição de escolha, mesmo relativa, do que ler; com quem liam, como liam e qual a função da leitura nas situações em que eram mais ativas? Era decisivo identificar redes de leitores a partir das quais fosse possível articular uma teoria da leitura com uma teoria da infância do campo. Construídos esses itinerários, o objeto assumiu a tríade presente no meu sistema de referência inicial – infância, cultura e leitura – agora aguçada e balizada pela força do lugar e pela vida nele pulsando.

Relevância social do objeto

Este estudo está vinculado às pautas de pesquisa articuladas pelo movimento nacional de educação do campo. O documento síntese do I Encontro de Pesquisadores da Educação do Campo realizado em Brasília, em setembro de 2005, promovido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, apontou como pautas de pesquisa para as universidades três temáticas que este estudo incorpora: infância, linguagem e cultura. Mais recentemente, o Ministério da Educação assinou um protocolo com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que instituiu um Grupo de Trabalho focado especificamente nas questões relacionados ao campo brasileiro. Este trabalho, portanto, está em alinhamento com exigências sociais do seu tempo.

Explicitação e a abordagem do problema

O problema que motivou esta pesquisa foi compreender a relação entre a forma de constituição da infância e as práticas de leitura de crianças do assentamento Palmares II, no Estado do Pará.

Certamente, há muitos itinerários que permitem investigar práticas de leitura e eles são sempre escolhas que articulam referenciais interpretativos e realidade investigada.

Diferentemente dos percursos de pesquisa já sublinhados, as minhas preocupações foram convergindo para o protagonismo das crianças ao invés de objetos de leitura que chegavam a elas pela mediação das professoras e em situação de ensino. Sem perder de vista a importância da mediação cultural que as professoras cumprem, optei por uma abordagem que permitisse reconhecer as crianças como sujeitos de discurso e ação.

Pelas configurações socioculturais do grupo social investigado, isolar as práticas de leitura das crianças do espaço em que vivem, de como vivem, das relações que praticam e dos agentes públicos – estatais ou não – responsáveis em grande parte pela circulação de objetos da cultura escrita, certamente não levaria a nenhuma clareza das condições de produção dessas práticas, o que poderia incorrer em generalidades.

Assumindo este mote, a problemática exigia alguns pontos de adensamento. O primeiro estava diretamente relacionado com a idéia de campo. O lugar de enunciação da infância e da leitura era um lugar, na minha percepção, de transição social, de aguçamento de contradições. Uma linha de teorização amplamente difundida por intelectuais brasileiros da área de ciências

sociais⁶, como Otávio Ianni, é a da urbanização, reconhecida como inevitável no atual estágio de acumulação capitalista. O risco estava em assumir tal inevitabilidade à margem das relações e das qualidades próprias ao lugar.

O segundo ponto de adensamento incluía a idéia de infância do campo. Quem eram as crianças a que nos referíamos? O que sabemos sobre a infância e sobre as crianças está diretamente circunscrito à narrativa da modernidade, portanto, do urbano. É o urbano a generalidade que nos permite pensar todas as infâncias. As teorias de referência que permitiram pensar a infância moderna têm como conceitos de sustentação a constituição da esfera privada e a conseqüente subsunção da esfera pública que teria determinado o confinamento da infância, com imensas implicações culturais, políticas e sociais para as crianças. A essas teorias de referência ligam-se os nomes de Philippe Áries (2001) e Hannah Arendt (2005; 2007).

Seria a modernidade um conceito relevante para compreender a infância afastada do espaço da cidade e dos problemas que lhe são próprios? Se modos de vida por ela engendrados estão amplamente difundidos no mundo ocidental, pelo menos dois aspectos precisam ser considerados na reflexão: primeiro, que a modernidade, uma invenção européia, não incluiu a todos – países, cidades, indivíduos – do mesmo modo, fato que põe em questão a pertinência do seu emprego, sem a crítica histórica necessária, para compreender a infância urbana de sociedades de capitalismo dependente como a sociedade brasileira, e aumenta em muito a dificuldade de seu emprego em espaços em que a urbanização não se concluiu; segundo, que sendo a desigualdade um elemento configurador da organização das sociedades modernas, há uma diferença de tempo histórico no interior de uma mesma sociedade, o que permite afirmar que para muitos a modernidade sequer se realizou. Nestes termos, fazia-se adequado interrogar a pertinência da privatização da esfera pública e do confinamento sociocultural, condição da infância moderna, como motes de teorização da infância no campo.

Perrotti (1990) foi o primeiro pesquisador no Brasil, até onde pude catalogar, a estabelecer relação entre a condição da infância moderna (marcada pela perda do espaço público e elevação das atividades humanas ao domínio privado) e a leitura. Para o autor, em sintonia com as idéias de Áries e Arendt, duas categorias, uniformidade e controle, passaram a ordenar a vida sociocultural e política da infância, mecanismos operados fundamentalmente pela família e pela

⁶ Essa visão se baseia nos escritos de Marx (1980) sobre o destino do campesinato com o avanço do capitalismo e, posteriormente, de forma mais elaborada, nos escritos de Lefebvre (1969), que reitera a visão marxiana da urbanização do campo.

escola. O confinamento nessas instituições e conseqüentemente o apartamento da vida coletiva (espaço da diversidade, da diferença, da multiplicidade), principalmente nas grandes cidades, fragilizou a criança cultural e politicamente na medida da perda da liberdade e autonomia conferida pela esfera pública.

Segundo Perrotti, capturada por esse modelo de relação social, a leitura enfrenta dificuldades de se realizar como atividade verdadeiramente cultural, porque a lógica que passa a presidi-la é a lógica utilitarista e mercadológica. A leitura cumpre um papel compensatório em relação ao confinamento e é a via pela qual a criança é reintroduzida no mundo dos adultos, ingresso modulado pelos interesses dos produtores culturais, a partir do qual se estabelece uma situação problemática, que é a equivalência entre vivência direta e vivência simbólica, linguagem e realidade.

O trabalho de Perrotti é pioneiro neste movimento de pesquisa que busca apreender as relações entre formas de sociabilidade e leitura. No entanto, a limitação do estudo é sua natureza ensaística que incorre num grau elevado de generalidade, como se a condição moderna retratada por Philippe Àries e Hannah Arendt (a partir da experiência histórica de sociedades européias) dispensasse a exigência de mediações em seus diferentes níveis de constituição histórica. Em países como o Brasil, em que a emergência do moderno não se fez acompanhar da racionalidade que a modernidade produziu, se questiona a adequação do conceito de *privatização* ou vida privada⁷ para a compreensão de processos sociais que nas configurações da realidade brasileira não seguiram o curso dos modelos clássicos.

Por que numa pesquisa sobre práticas de leitura investigar o próprio sentido da infância? Este foi o terceiro ponto de adensamento. Na busca da historicidade era necessário articular o conhecimento geral sobre a infância e a leitura à compreensão situada, ou seja, o leitor concreto na sua especificidade produtora. Ao lado disso, uma idéia bastante instigante era que a cultura escrita é muito mais que cultura impressa (CHARTIER, 2001). As práticas de leitura estão diretamente relacionadas a formas de sociabilidade, e estas, a modos de existência social que configuram expectativas, gestos, comportamentos, relações entre leitores e entre leitores e livros.

⁷ Sobre este tema consultar: Martins, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

Marcos teóricos: implicações e riscos da escolha

Disse Drummond de Andrade (1985) que a verdade “era dividida em metades diferentes uma da outra. Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. Nenhuma das duas era totalmente bela. E carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”.

Na ciência não é a beleza da verdade que nos impele a optar, mas as falsas incompatibilidades que muitas vezes inventamos. São falsas por que põem em oposição dimensões da realidade que estão tão somente divididas por cortes que criamos na medida em que não podemos apreender todas as coisas do mundo. Por isso, assumir a incompletude e em muitos casos as ambigüidades de uma teoria científica nos levaria a uma maior cautela do seu emprego e, por sua vez, maior ousadia para enfrentar as transformações que interrompem ou redimensionam certas assertivas de verdade. “O senhor ache e não ache. Tudo é e não é [...]”, como afirmou Guimarães Rosa (2001), sublinha essa incompletude das coisas.

Meu propósito era encontrar outros cenários e combinações, talvez mais próximos do trabalho da escrita. Citando Certeau (1982, p. 17).

Prática ambiciosa, móvel, utópica também, ligada à incansável instauração de campos "próprios" onde inscrever um querer em termos de razão. Ela tem valor de modelo científico. Não se interessa por uma "verdade" escondida que seria necessário encontrar; ela constituiu símbolo pela própria relação entre um espaço novo, recortado no tempo e um *modo operandi* que fabrica "cenários" susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje [...].

Os autores que inspiraram este trabalho o compuseram pela importância que trouxeram à problemática do estudo. Portanto, a escolha não define adesão irrestrita ao conjunto de suas obras. Ao risco do ecletismo teórico, proponho-me o desafio de transitar por rotas pouco experimentadas e combinadas entre si. Dessa forma, ao contrário das adesões teóricas rígidas que impõem limites ao pensamento, porque isolam o divergente e o contraditório, considero de extrema fertilidade a idéia de constituição de itinerários de pesquisa que possibilitem ao pesquisador formular suas divergências. Nesta formulação, inspiro-me em Bourdieu (2004, p. 43) na sua crítica aos intelectuais, que, segundo ele, “são preparados pela lógica da sua formação para tratar as obras herdadas do passado como uma cultura, isto é, como um tesouro que se contempla, que se venera, que se celebra [...]”.

A partir da década de 1990, se verifica a proliferação de estudos que “sentenciavam” o fim da modernidade. O Ocidente, através de seus intérpretes, se reconhecia dentro de um novo tempo: a pós-modernidade.

O fato é que, para grande parcela do mundo, os tempos continuam moderníssimos, em seus problemas e utopias. E há muitos caminhos pelos quais podemos reconhecê-los e reconhecê-las. As práticas sociais e culturais também são lentes pelas quais podemos ler o mundo, o que contraria o pressuposto da grande política de que fora dos estudos macroestruturais, centrados fundamentalmente na ação do Estado, toda ciência é uma ciência do “detalhe”.

Nesses termos, a tarefa que se impõe é superar, de um lado, a idéia de uma sociedade homogênea e homogeneizante, que captura os indivíduos para os seus domínios e neles realiza irreversivelmente o seu projeto, e de outro, o indivíduo triunfante, capaz de realizar a si mesmo e de existir à margem dela.

Sujeitos e fontes

A definição dos sujeitos

Uma forma usual de investigar práticas de leitura consiste em delimitar uma faixa de idade, uma série ou turma, uma classe ou grupo social combinado a esses fatores. Estudos exploratórios para a definição dos informantes em algumas ocasiões precedem a entrada em campo propriamente dita e ganham formas variadas: observação direta, questionários, entrevistas para localizar através de reconhecimento público, potenciais informantes. É também usual que a escola se transforme no local de articulação dos sujeitos da pesquisa, mesmo que não seja ela o objeto a ser investigado.

Em certas proporções, mantive esta tradição. Em relação aos informantes optei por um itinerário pouco explorado no campo: a constituição de redes de leitores, um instrumento que permitiria explorar a circulação do escrito na partilha de objetos, o horizonte de expectativas em torno dos praticantes, elementos importantes senão decisivos no reconhecimento da leitura como prática socialmente construída e culturalmente mediada. A rede de leitores se mostrou uma aposta interessante em razão de algumas pistas identificadas na fase exploratória da pesquisa, as quais sinalizavam para a troca de objetos de leitura entre as crianças e para os usos dos mesmos objetos.

Para apreender e constituir as redes de leitores era necessário estabelecer um ponto de partida que me aproximasse dos leitores. Indagar profissionais da Escola sobre a existência de crianças que demonstrassem interesse pela leitura foi o ponto de partida que pareceu mais adequado às condições da pesquisa. Optei por não circunscrever nenhuma hierarquia de objetos, de modo que a idéia de leitura comportava todo e qualquer horizonte de expectativa. Nessa primeira etapa, seguindo as pistas fornecidas pela Escola, realizei uma conversa informal com um coletivo de crianças na faixa de idade de nove a quatorze anos. Eram onze crianças ao todo.

Nem todas as crianças com as quais mantive contato nesta fase foram incluídas na pesquisa pelas razões que apresento posteriormente. Esse coletivo inicial foi se ampliando em etapas posteriores, porque a essas informações foram agregadas duas informações novas: pares de idade que as crianças reconheciam como leitores e pistas deixadas nos registros de empréstimos de livro na biblioteca da Escola, informações não disponíveis na primeira etapa da pesquisa. Com esses novos elementos compus o universo de informantes, vinte e três ao todo, na faixa de idade de dez a quatorze anos.

O primeiro critério decisivo na definição do universo foi a percepção das crianças sobre seu pertencimento ou não ao tempo da infância. Nesses termos, a resposta à pergunta: “em que grupo você se inclui na sua comunidade (criança, adolescente, jovem)” foi um instrumento que ajudou a compor o grupo de crianças informantes da pesquisa. Aliado a esse aspecto, considerei importante o potencial que as crianças demonstraram para fornecer respostas muito mais qualificadas. Falar com profusão, dominar o código escrito numa proporção que pudessem utilizá-lo para expressar opiniões, idéias, sentimentos, histórias de vida contribuiu para balizar a escolha do grupo.

Todas as crianças foram convidadas diretamente a participar da pesquisa e somente após seu consentimento encaminhei aos pais um documento solicitando autorização para incluí-las na pesquisa – processo dispensável naquele lugar, mas necessário pelo fato de as crianças em todos os lugares, civilmente estarem sob a proteção e autoridade do Estado e da família. Os estudos mais recentes produzidos no campo da sociologia da infância têm enfatizado a importância de que o desejo das crianças – não apenas a autorização dos adultos (pais e professores) – seja levado em conta na decisão de incluí-las em projetos de investigação. Do mesmo modo, está em curso uma virada metodológica que visa superar a condição de subalternidade das crianças nos processos de pesquisa. Nesse processo ganha importância o reconhecimento da sua competência

lingüística e social para compreender e explicitar problemáticas ambientais, culturais, políticas e sociais nas quais se encontram inseridas.

Além dos aspectos supracitados, compõe o debate do campo da sociologia da infância o próprio redimensionamento do estatuto do sujeito da pesquisa. Na medida em que se valoriza o conhecimento das crianças e a sua percepção da realidade vivida como elementos portadores de credibilidade numa escala de igual valor a outros grupos de idade ou grupos que comumente se elege como mais qualificado para fornecer informações como os professores, pedagogos etc., ganha maior amplitude sua participação não somente como informante, mas como parceiro que abre trilhas capazes de alargar os horizontes da pesquisa.

A entrada no campo: técnicas e fontes de pesquisa

O processo de levantamento e produção das fontes de pesquisa teve início em abril de 2007 e se estendeu até agosto de 2008⁸. Neste período estive no Assentamento por três vezes: abril/2007 (dez dias consecutivos), outubro/2007 (quinze dias consecutivos) e fevereiro/2008 (dois dias consecutivos). A escolha dos informantes e das fontes de pesquisa foi precedida de um estudo exploratório de dez dias consecutivos que realizei em outubro de 2006. Incluindo esta etapa, foram quatro deslocamentos de Campinas para o Assentamento Palmares II, os quais me permitiram concretizar uma pauta de trabalho baseada nas seguintes fontes:

1) Observação

No Assentamento me detive mais especificamente na observação de situações que envolviam as crianças: trabalho doméstico (o que faziam, com quem), brincadeira (nos quintais ou nas ruas de que brincavam, com quem, como), relação com os adultos e com os espaços do Assentamento, aspectos que registrei em forma de diário de campo. Na Escola, realizei fotografias e tomadas de vídeo da sala de leitura e biblioteca com o objetivo de registrar os acervos e os modos de uso desses espaços. Nas áreas abertas fotografei e realizei tomadas de vídeo do recreio das crianças, da sua movimentação nos espaços da escola, assim como fiz registros escritos sobre os modos como as crianças se dirigiam e eram tratadas pelos adultos.

⁸ Ao longo do trabalho de campo contei com a participação de uma colaboradora de pesquisa, Luciene Moutinho, professora da escola Crescendo na Prática, a quem sou muito grata pela imensa colaboração na mediação do levantamento e da constituição das fontes de pesquisa, assim como do contato com as famílias das crianças.

Ao longo da observação conversei com professores, assisti a aulas de leitura e levantei uma série de materiais didáticos que dava suporte às atividades. Ao mesmo tempo, tive acesso a escritos das crianças que viriam a integrar o grupo de informantes: poesias, frases e contos produzidos para eventos ou comemorações promovidos pela Escola.

Nesta fase me deparei com acontecimentos, tipologias, expressões e significações particulares às configurações do lugar. Confrontar o observado com as hipóteses de pesquisa foi um exercício permanente, o que ampliou, em grande medida, o escopo da pesquisa.

2) *Entrevistas*

Dois grandes fatores foram determinantes para o uso de entrevistas na pesquisa de campo: 1) Não havia outras fontes que pudessem informar sobre as práticas de leitura das crianças, de maneira que ouvi-las era uma forma de acesso a objetos, comportamentos e atitudes em torno do ato de ler; 2) As crianças são sujeitos de discurso, linguisticamente competentes para informar sobre as coisas do mundo à sua maneira e segundo sua perspectiva, por isso ser a expressão oral tão favorecida pela técnica da entrevista. Do ponto de vista metodológico, sua função na pesquisa foi adentrar em nuances que não poderiam ser exploradas por outras fontes, entre as quais: tempos e espaços de leitura, relações familiares, interesses e motivações implicados no ato da leitura, sociabilidade, entre outros.

As entrevistas foram marcadas por um permanente cuidado com o que era perguntado e com as respostas que as perguntas produziam. Numa situação de pesquisa em que se estabelece uma relação de colaboração entre o pesquisador que pergunta e o pesquisado que responde, há efeitos lingüísticos, políticos e emocionais que não podem deixar de ser considerados. Esses efeitos ganham outra ordem de complexidade quando estão em cena não apenas o pesquisador e o entrevistado, mas o adulto e a criança. Do ponto de vista emocional essa relação exige empatia e confiabilidade. Do ponto de vista lingüístico, vigilância com os significados produzidos pelo pesquisador e pelos pesquisados. Nesse aspecto em particular, recorrentemente foi necessário reelaborar perguntas, inquirir as crianças sobre as respostas, fornecer exemplos, enfim, improvisar de modo a diminuir os efeitos da situação de pesquisa (relação pesquisador-pesquisado, adulto-criança, lugar de enunciação do discurso) sobre a produção de sentidos, o que não quer dizer que esses efeitos tenham sido totalmente anulados. As entrevistas estão, portanto, entrecortadas de intervenções (paradas, retomadas, pedidos de explicação), porque,

particularmente com as crianças, interrogar exigiu permanente esforço de compreensão de significados, sem o qual nuances do campo da significação próprias do grupo de idade, e no caso do Assentamento, do lugar, não poderiam ser referidas segundo seus contextos de enunciação, o que poderia incorrer em interpretações errôneas.

Mesmo com crianças maiores a realidade foi delineando uma modalidade de entrevista muito mais próxima da conversa dirigida, modulada por certos temas de interesse da investigação. As entrevistas foram realizadas individualmente e em pequenos grupos. Um aspecto positivo das entrevistas em grupo foi possibilitar reativar memórias, principalmente em relação a livros lidos por algumas crianças; nas entrevistas individuais foi decisivo o detalhamento de alguns temas e o refinamento de informações obtidas com outras fontes, como a narrativa das crianças (diário) e a minha narrativa (diário de campo).

Em razão dos diários das crianças e dos registros da biblioteca da Escola suscitarem questões novas, as entrevistas foram realizadas mais de uma vez, em períodos diferentes (abril/2007; outubro/2007). A intenção era que pudessem se constituir o mais possível num instrumento de processo, capaz de captar pequenas ou grandes mudanças que estivessem acontecendo na vida das crianças.

3) Levantamento documental

A pesquisa documental foi realizada em quatro fontes: Programa Literatura em minha casa e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), ambos vinculados ao Ministério da Educação; produção literária infanto-juvenil do Movimento Sem Terra; controle de empréstimos de livros da biblioteca da escola Crescendo na Prática.

Ao recorrer a essas fontes, estava buscando apreender o movimento do tempo que organiza e do tempo que desorganiza a esfera política. Era possível localizar, em maior ou menor proporção, uma política cultural relativa à leitura para crianças mobilizada por duas forças, o Estado e o Movimento Sem Terra. Eles respondiam em grande parte pelos objetos que circulavam entre as crianças, e eram, portanto, condições de possibilidade da leitura que realizavam. Por isso, os materiais que informavam sobre a presença desses objetos eram constitutivos das práticas que estávamos investigando. O confronto com outras fontes permitiria, num estágio posterior, configurar a ação efetiva que o encontro dos objetos com condições históricas específicas (sociais, econômicas, culturais) permitiu produzir.

4) Diário

A idéia que as práticas de leitura estão entrecortadas pelo tempo e pelas configurações do espaço social exigia um instrumento que permitisse articular o acontecer da vida das crianças, nas menores escalas da sua existência neste lugar chamado assentamento, com as práticas de leitura. Ao introduzir o diário, pretendia ampliar o material através das quais a realidade estava sendo interrogada, de forma que as crianças – mesmo numa atividade que não estavam fazendo espontaneamente – na medida da maior liberdade para estabelecer aquilo que gostariam de dizer ou não dizer, pudessem acrescentar aspectos que inspirassem novas problematizações. Além disso, interessava encontrar elementos que permitissem cotejar as sondagens realizadas em outras fontes.

Ao assumir uma fonte, o pesquisador espera constituir um material de onde possa extrair informações sobre aspectos da realidade que quer compreender. No entanto, quando cabe ao pesquisador produzir suas próprias fontes, talvez numa escala maior em relação às fontes já disponíveis, estas estão sempre investidas de um sentido de aposta, porque não há garantias de que a função que lhe foi atribuída vá se realizar necessariamente, na medida em que há aspectos da realidade que escapam ao seu domínio. De toda maneira, elas estão sempre carregadas de expectativas. Especialmente em relação ao diário, a expectativa era que ele indicasse marcas do uso do tempo das crianças, ou seja, o acontecer da vida ganhando forma no trabalho, na brincadeira, no estudo, na religiosidade, na militância política, na leitura, enfim.

Nenhum outro instrumento se mostrou tão propício a sublinhar a rotina, a acentuar o repetidamente vivido e a sua erupção como o diário, no que pese o repetitivo, para algumas crianças, principalmente aquelas em que a leitura literária estava mais a florada, mostrar-se conflitivo com a perspectiva do extraordinário que, segundo sua percepção, era o que deveria compor a narrativa. Afora algumas dificuldades que detalharei melhor na exposição dos resultados – relacionadas com a representação do gênero e com filigranas do contexto familiar das crianças –, as veredas que o diário permitiu acessar foram importantes para adensar a cartografia da infância e da leitura, estabelecendo outros pontos de ligação entre uma e outra.

5) Formulário

O formulário teve função complementar na investigação, já que algumas informações solicitadas por ele já haviam sido exploradas parcialmente na entrevista. Nesse sentido, visava consolidar informações sobre os vínculos familiares e comunitários das crianças, e em relação aos pais, além dos vínculos comunitários, aspectos que antecederam sua fixação no Assentamento como migrações e ocupações profissionais, em grande parte desconhecidos das crianças. O formulário foi aplicado na residência da família e foram informantes tanto os pais quanto as crianças nos temas que estavam diretamente implicados. Em relação às crianças, dois aspectos foram enfatizados: modelo de família e relações de parentesco, que, em certa medida, favoreciam certos processos de troca, particularmente de livros; participação em espaços públicos como igrejas, movimentos sociais, associações, entre outros. Em relação aos pais, interessava-me identificar os vínculos com áreas agrícolas ou urbanas anteriores à fixação no Assentamento, no intuito de apreender que tipo influências as crianças estavam recebendo em relação a fluxos culturais e à identidade com a terra. Ao mesmo tempo, compunha o quadro de questões aspectos relacionados à ocupação da terra e à participação na vida pública como igrejas e associações, espaços nos quais, aprioristicamente, práticas de leitura eram mobilizadas.

A tese e sua exposição

Do cotejamento dessas fontes e dos seus resultados apresento a seguinte tese: a infância de Palmares se constitui no entrecruzamento entre campo e cidade, e entrecruzadas são as suas práticas de leitura. A sua exposição está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo “Entre o agrário e o urbano: infâncias de ontem e agora” busco inventariar modos de apresentar e pensar a infância nessas configurações históricas. Pela literatura, cruzo imagens do Brasil agrário e pelos códigos, escavo a invenção de uma nova infância: a infância moderna.

No segundo capítulo “Infância que se conta, dias que se (des) encontram”, abordo a infância em assentamento como temporalidade social marcada por tempos plurais e descontínuos. Nele apresento uma descrição da “experiência do tempo” pelas crianças: da escola, do trabalho, do brincar. Antecede a exposição uma análise sobre a pesquisa com crianças e suas lacunas, além de uma composição do assentamento Palmares II, lugar que articula o contar.

No terceiro capítulo, intitulado “Infâncias, leituras e leitores: o risco e o bordado”, busco uma via de aproximação com pesquisas realizadas em contextos urbanos próximos ao contexto

do Assentamento, para ampliar a linha do risco (imagem do bordado), que é o traçado social. A partir desses traçados, apresento os trilhares da investigação das práticas de leitura das crianças, situando sua construção metodológica. Em seguida, descrevo o processo de circulação do impresso no Assentamento e as práticas que esses materiais ensejaram, destacando as forças políticas envolvidas na circulação: de um lado, o Estado, através dos programas de leitura; de outro, o Movimento Sem Terra e os usos e significações que as crianças imprimiram aos objetos que tocaram.

Capítulo 1. Entre o agrário e o urbano: infâncias de ontem e agora

Mas de tudo, terrível, fica um pouco, e sob as ondas
ritmadas
e sob as nuvens e os ventos e sob as pontes e sob os túneis
e sob as labaredas e sob o sarcasmo e sob a gosma e sob o
vômito
e sob o soluço, o cárcere, o esquecido e sob os espetáculos
e sob a morte de escarlate
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas triunfantes
e sob tu mesmo
e sob teus pés já duros
e sob os gonzos da família
e da classe, fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes um rato.
(Drummond de Andrade, 2000, p. 95)

A multiplicidade é uma feição da infância brasileira difícil de apreender pela dispersão que lhe imprime o discurso acadêmico. Nos estudos que focam os estatutos que regulam a vida em sociedade, faltam os costumes que de fato os concretizam (ou não); nos que focam os costumes, faltam os estatutos, as regras (por mais elementares que sejam), que permitiram às pessoas viverem juntas. Pela literatura, pudemos conhecer os costumes, pela política, o esforço de regulá-los. Nesses lugares se mostram as tramas do processo de constituição da infância, entre um *antes* que, para a ascensão do moderno, era preciso civilizar, e um *depois*, a elaboração das esferas de governo.

A temporalidade tem a fecundidade de poder integrar ao contemporâneo marcas de outras configurações temporais, que coexistem no mesmo presente, articulando-se e diferenciando-se. O ideal de um país moderno, antes e agora, se assenta no rompimento com o passado tradicional, agrário e rústico. A cidade e a urbanização se configuraram como o lugar de realização deste grande projeto. Mas parece que não houve um antes e um depois. Esses tempos se entrecruzam, se plasmam, ocupam o mesmo campo de presença.

O propósito deste capítulo foi refletir a infância numa temporalidade mais alargada. Numa visão de tempo como sucessão, as coisas nascem e desaparecem do mundo. Neste trabalho, retomo o mundo agrário não como contexto, mas como algo passível de ser investido no presente de indivíduos e grupos, obviamente com as possibilidades histórias que lhes são dadas, e com as atualizações que os cruzamentos de tempo exigem. A digressão tem em vista compô-lo com outro

mundo produzido: o moderno, o urbano, que inclui a todos, os visíveis, de diferentes modos. O moderno é aglutinador e, no que se refere à infância, dissipa outras possibilidades de viver no mundo.

Como afirmou Ariès (2001), a infância é uma invenção moderna⁹. Mas que fios teceram as tramas da infância moderna no Brasil? A partir de que transformações históricas a infância se alinha com esta perspectiva? O que foi para o Brasil o não-moderno? E quais suas reminiscências?

O Brasil moderno tem aproximadamente um século. Segundo Fernandes (2006, p. 239), o que dá início à modernidade é a recomposição das estruturas de poder, marcada pela transição do poder oligárquico para o poder burguês.

[] revolução burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial (FERNANDES, 2006, p. 239).

Como patamar histórico irreversível, a modernidade chega a sua fase mais consolidada a partir da década de 1930. No que pese o período relativamente curto, do ponto de vista histórico, ele produziu e acumulou transformações maiores que os quatro séculos que o precederam. Isso interessa sobremaneira, porque, via de regra, o emprego do conceito de infância moderna no Brasil, amplamente ancorado na obra de Ariès, negligência o fato de que nossa modernidade é um processo extremamente tardio e descontínuo em seu alcance e em seus processos, defasagem histórica que se verifica não apenas em relação aos países centrais do capitalismo, mas internamente, pelos diferentes estágios de desenvolvimento social que configuraram e configuram a realidade brasileira.

Valendo-se de fontes literárias e documentos constitucionais, este estudo visa situar processos históricos decisivos implicados na transição e consolidação da infância moderna, que tal como a definimos, denota a passagem gradual da ordem dos costumes para a ordem dos estatutos (leis, instituições), do domínio do espaço privado, de onde emanavam todas as regras de convivência, para o domínio público, transformações que tiveram no enfraquecimento do mundo agrário, e conseqüente ascensão do urbano o seu componente mais decisivo. Cruzar o

⁹ A família e a escola são a base da sua instituição, e se configura no modelamento ou controle dos comportamentos e das práticas de forma a que os indivíduos possam corresponder a padrões socialmente esperados.

moderno com o não-moderno, localizar ranhuras no interior desses tempos é a via pela qual me proponho a adentrar no debate histórico da infância.

I parte - Infância em prosa e verso

O conhecimento que dispomos sobre as crianças do Brasil agrário encontra-se bastante adensado na literatura. Certamente, esta produção está marcada pelas condições históricas do seu tempo e daqueles que as produziram, o que exige cautela por quem as emprega. De sorte, as fontes acessadas, confrontadas com outros lugares e interlocutores, permitiram compor um quadro de algumas infâncias.

A infância do Brasil agrário está marcada pela estabilidade, pela continuidade sem tensão entre a ordem social e os indivíduos. O tom estável, monofônico, sugere a existência de um mundo homogêneo, sem desvios, principalmente em relação às crianças. O exercício que me propus fazer, cotejando fontes disponíveis e por mim levantadas foi cruzar enredos para encontrar pontos de regularidade e deslocamento em relação à narrativa, ampliando, quando possível, o seu enredo.

Para adensar essa linha de pensamento, tomo a obra de José Lins do Rego (2000) “Menino de engenho”, como um contraponto à obra de Gilberto Freyre¹⁰. Este, um homem, adulto, que fala de uma criança que não fala, mas que através dele e de suas densas descrições, passam a existir como história. Aquele, um homem, adulto que autobiografa suas memórias de criança vivida numa fazenda de engenho, e as conta da posição de menino branco, neto de senhor de engenho, mas pelas quais também se irrompe o silêncio daqueles que não puderam falar.

O engenho é o lugar histórico comum a partir do qual são produzidas as imagens de criança (diga-se, menino) que os dois autores apresentam; daí a opção por este confronto. Nas duas obras, várias imagens da infância se entrecruzam: a densa convivência entre adultos e crianças, a iniciação sexual precoce, a brincadeira como elemento de afrouxamento da ordem, o ócio e o trabalho servil.

Parece haver um contínuo entre registros de Gilberto Freyre e José Lins do Rego: as crianças dos engenhos dividiam com os adultos a vida e a morte, o sagrado e o profano, a

¹⁰ São obras contemporâneas (1932 e 1933, respectivamente). Imagens de infância que elas retratam são ficcionais. Em Gilberto Freyre, fontes acessadas para a construção da imagem de infância são do campo literário.

realidade e a fantasia. Na ordem dos engenhos, o trabalho degradante era rigorosamente controlado, mas a vida social com seus usos e costumes corria frouxa, o que possibilitava toda ordem de troca entre adultos e crianças.

Muito menino brasileiro do tempo da escravidão foi criado inteiramente pelas mucamas. Raro o que não foi amamentado por negra. Que não aprendeu a falar mais com a escrava do que com o pai ou a mãe. Que não cresceu entre muleques. Brincando com muleques. Aprendendo safadeza com eles e com as negras da copa. E cedo perdendo a virgindade. Virgindade do corpo. Virgindade de espírito (FREYRE, 2000, p. 404).

A negra Luísa fizera-se comparsa das minhas depravações antecipadas. Ao contrário das outras, que nos respeitavam seriamente, ela seria uma espécie de anjo mau da minha infância. Ia-me deitar para dormir, e quando estávamos sozinhos no quarto, arrastava-me a coisas ignóbeis (REGO, 2000, pp. 129 e 130).

No Brasil predominou um tipo de “promiscuidade” que alarga a experiência da sociedade francesa do Ancien Régime. Ela se refere à proximidade das classes, das idades (adultos, jovens e crianças) nas mais diversas situações da vida diária: na escola, no trabalho, no lazer e não constituiu um problema moral até o século XVII, o que segundo Àries (2001) pode ser explicado pela indiferença à idéia de idade e de classe. No Brasil colonial, a mistura de idades favoreceu não somente contatos com a língua, com os brinquedos, com o mundo da fantasia, mas com práticas sexuais que não reconheciam diferenças entre crianças e adultos.

Outro mestre que eu tive foi o Zé Guedes, meu professor de muita coisa ruim. Levava-me e trazia-me da escola todos os dias. E na meia hora que estava com ele, de ida e volta, aprendi coisas mais fáceis de aprender que a tabuada e as letras. Contava-me tudo que era história de amor, sua e dos outros (REGO, 2000, p. 63).

Na Assembléia Geral Constituinte de 1823, o discurso de José Bonifácio (Apud FREYRE, 2000, p. 405) retrata a condição da família e da criança na ordem escravocrata:

Que educação podem ter as famílias que se com esses infelizes sem honra, sem religião? Que se servem com as escravas, que se prostituem ao primeiro que as procura? Tudo se compensa nesta vida. Nós tiramos os escravos e os reduzimos a brutos animais; eles nos inoculam toda a sua imoralidade e todos os seus vícios. E na verdade, senhores, se a moralidade e a justiça de qualquer povo se fundam, parte nas suas instituições religiosas e políticas, e parte na philosophia, por assim dizer doméstica, de cada família, que quadro pode apresentar, o Brasil quando o consideramos de baixo desses dois pontos de vista?

Na hierarquia rígida de homens livres e escravos, as crianças assimilaram o modelo social disponível, conservando as relações estabelecidas.

Logo que a criança deixa o berço, escreve Koster, que soube observar, com tanta argúcia a vida de família nas casas-grandes coloniais, dão-lhe um escravo do seu sexo e da sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos; empregam-no em tudo e além disso incorre sempre em censura e em punição [...] (FREYRE, 2000, p. 391).

Mas também inventaram margens de liberdade com as quais puderam ocupar uma faixa estreita do território e praticar nela suas próprias regras, às vezes em descompasso com as próprias hierarquias. A narrativa sugere um corte na rigidez e na estabilidade da ordem.

O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles dirigiam-nos, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo o jeito, matavam pássaros ao arco, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente: soltar papagaios, brincar ao pião, jogar a castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com os pés nus e a cabeça ao tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas (REGO, 2000, pp. 84 e 85).

O brinquedo atraía as crianças para um espaço comum, sob o qual exerciam domínio, o que lhes permitia um papel ativo na transmissão dos usos e dos costumes. Elas tornaram esses dois mundos, Casa-Grande & Senzala, comunicáveis. José Lins do Rego (2000) fala deste intercâmbio infantil que envolveu palavras, gestos, brinquedos e jogos, que desestabiliza a visão de mão única de Freyre (2000) em relação ao “companheiro de brinquedo” dos meninos brancos: o “leva-pancadas”.

O trabalho e o ócio foi um elemento de distinção não somente entre os adultos, mas entre as crianças. O trabalho para os filhos de escravos e agregados e o ócio para os filhos dos senhores de engenho.

Meu avô levava-me sempre nas suas visitas de corregedor às terras do seu engenho. Ia ver de perto os seus moradores, fazer uma visita de senhor aos seus campos [...]. Andávamos muito nessas suas visitas de patriarca [...]. Outras vezes batíamos a uma porta onde não acudia ninguém. Mais adiante a família toda estava agarrada à enxada: o homem, a mulher, os meninos (REGO, 2000, pp. 65-67).

Os moleques das minhas brincadeiras da tarde estavam todos ocupados, uns levando latas de leite, outros metidos com os pastores no curral. Tudo aquilo para mim era uma delícia - o gado, o leite de espuma morna, o frio das cinco horas da manhã, a figura alta e solene de meu avô (REGO, 2000, p. 40).

O ingresso precoce no trabalho, no Brasil, foi menos democrático e não teve as funções educativas que lhe atribuiu o mundo medieval francês. Segundo Ariès, referindo-se ao trabalho doméstico, base da aprendizagem e, por sua vez, da transmissão de conhecimentos e valores, “toda a educação se fazia através da aprendizagem [...]. Essa aprendizagem era um hábito difundido em todas as condições sociais” (ARIÈS, 2001, pp. 156 e 157), incluindo a nobreza.

Outro aspecto que compõe este quadro da infância é a forma como a sociedade enfrentava a morte das crianças. As crianças morriam em grande número pela precariedade dos modos de vida e coube ao cristianismo amenizar as perdas, elevando-as à condição de anjos. Essa forma de relação com a morte descrita por Freyre, em muito se aproxima com a condição da infância na França do século XV descrita por Ariès (2001). A diferença é que, entre nós, esse quadro só passou a despertar a atenção das autoridades públicas no final do século XIX.

A verdade é que perder um filho pequeno nunca foi para a família patriarcal a mesma dor profunda que para uma família de hoje. Viria outro. O anjo ia para o céu. Para junto de Nosso Senhor, insaciável em cercar-se de anjos. Ou então era mau-olhado. Causa-feita. Bruxedó. Feitiço. Contra o que só as figas, os dentes de jacaré, as rezas, os tesconjuros. O Dr. Teixeira registra, na sua memória, ter freqüentemente ouvido dos pais estas palavras: "é uma felicidade a morte das crianças"; e o fato é que se prolongaram pelo século os enterros de anjos (FREYRE, 2000, pp. 419 e 420).

Às crianças que cresceram, restou, segundo o menino de engenho das memórias de José Lins do Rego, o abandono, pelo qual pagavam altos tributos: as dores físicas – são abundantes os relatos de doenças sexualmente transmitidas – e morais.

Recorriam ao colégio como a uma casa de correção. Abandonavam-se em desleixos para com os filhos, pensando corrigi-los no castigo dos internatos. E não se importavam com a infância, com os anos mais perigosos da vida (REGO, 2000, p. 145).

Quem escreve história recolhe, seleciona, enreda e produz possibilidades de construção de uma memória. O Brasil pré-moderno parece não ter sido tão coeso como o consagrou Casa-

Grande & Senzala. Para alargar o horizonte de análise tomo de empréstimo outros¹¹ fragmentos de Machado de Assis, recolhidos de obras do mesmo período àquelas citadas por Freyre.

Em seus contos Machado de Assis captou um aspecto importante para a constituição da história social da infância no Brasil: a ausência de separação das idades. Em “Uma senhora”¹², assim como em outros contos e poesias do autor¹³, é possível aprender o prolongamento da infância entre as crianças da escala superior da hierarquia social da sociedade senhorial e, por sua vez, a ausência da necessidade de separação das idades.

– Mamã, mamã, dizia-lhe a filha crescendo, vamos embora, não podemos ficar aqui toda a vida. D. Camilla olhava para ella mortificada, depois sorria, dava-lhe um beijo e mandava-a brincar com as outras creanças. Que outras creanças? Ernestina estava então entre quatorze e quinze anos, era muito espigada, muito quieta, com uns modos naturais de senhora. Provavelmente não se divertiria com as meninas de oito e nove anos; não importa, uma vez que deixasse a mãe tranquila, podia alegrar-se ou enfadar-se (ASSIS, 1909, p. 120).

[...] O fio branco estava ali; era a filha de D. Camilla que entrava nos dezenove annos, e, por mal de pecados, bonita. D. Camila prolongou, quanto pôde, os vestidos adolescentes da filha, conservou-a no colégio até tarde, fez tudo para proclamá-la creança (ASSIS, 1909, p. 122).

É provável que essas imagens estejam relacionadas aos centros urbanos, mas são pistas de uma diversidade ainda pouco explorada.

Cotejando essa idéia com fragmentos localizados em outros contos, como o “Ex cathedra”, pode se falar, pela importância que adquirem nos textos literários, de três fases da vida, talvez as de maior reconhecimento social: a criança, o adulto (homem feito) e entre uma e outra, a “quase criança”. Essa fase que se interpõe entre o adulto e a criança, cercada de imprecisões e ambigüidades, se reveste de preocupações relacionadas ao namoro e ao casamento.

Creio que ainda não disse a idade do hóspede; tem quinze anos e um ameaço de buço; é quase uma criança. Logo, se a nossa Caetaninha ficou alvoroçada, e as mucamas andam de um lado para outro espiando e falando do "sobrinho de sinhô velho que chegou de fora", é porque a vida ali não tem outros episódios, não porque ele seja homem feito (ASSIS, 1909, p. 192).

Um dos romances de Machado de Assis tem, na obra de Gilberto Freyre, Casa-Grande & Senzala, a força de documento histórico, obviamente que não o único, no que se refere

¹¹ Os romances de Machado de Assis compuseram as fontes de Gilberto Freyre (2000).

¹² Conto localizado na obra “Histórias Sem Data”, 1909.

¹³ Poesias: “15 anos”. Contos: anedota pecuniária; Ex Cathedra.

particularmente ao esforço de inventariar os costumes relacionados às crianças nos períodos que a obra busca atingir. O romance “Mémórias póstumas de Brás Cubas”, 1994, tornou-se emblemático do menino branco voluntarioso e desprovido de constrangimentos morais que ao fazer do muleque escravo seu brinquedo iniciava-se nas regras da maldade e da submissão, um traço da sociedade brasileira para o qual convergem outros registros disponíveis.

A meu ver, a condição das crianças de sexo feminino em Machado de Assis foi captada em maior amplitude se comparada à visão unilateral de viajantes europeus citados por Freyre que a resumiram a depositárias passivas do ideal social e religioso da época. Enquanto os viajantes captaram os rituais, como a primeira comunhão e o casamento das meninas, Machado de Assis captou o ordinário, com suas tensões e fissuras. Segundo Freyre (2000, p. 399), “desde o dia da primeira comunhão que deixavam as meninas de ser crianças: tornavam-se sinhá-moças. Era um grande dia. Maior só o do casamento”, que ocorria por volta dos doze anos. E prossegue, capitulando uma nota do diário de viagem de Walter Colton: “na idade de brincar com boneca, já estava lidando com filho” (FREYRE, 2000, p. 323).

A forma como Machado de Assis (1909) apreendeu em seus contos a condição feminina parece sinalizar que, do ponto de vista da ordem das coisas, tornar-se moça não implicava necessariamente vivê-la como tal. Ernestina é um caso emblemático. Personagem de um romancista considerado um atento observador da sociedade do seu tempo, Ernestina interessa sobremaneira a este estudo, porque define uma problemática ausente na literatura: o prolongamento da infância. Machado de Assis, ao sublinhar com certa ênfase que as crianças com quem Ernestina brincava tinham entre sete e oito anos, sugerindo que a mocidade estava cercada de ambiguidades, fornece uma linha interpretativa mais dinâmica que a de Walter Colton, em que o ritual se transforma necessariamente no ordinário, sem margens para o contraste e o divergente.

Do confronto de tipos sociais captados pelo cronista e pelo romancista, pode-se inferir que as divisões e as classificações sociais não são simplesmente dadas, são gestadas, com os recursos de que dispõem os indivíduos ou os grupos. A mocidade auferida pelo rito da primeira comunhão, por si só, não poderia implicar o afastamento das meninas das atividades que até então partilhavam com as crianças e com os adultos, porque não havia se estabelecido ainda a separação rígida de idades ao ponto de exigir a diferenciação de atividades pelas quais os grupos pudessem ser isolados e reconhecidos. O título de sinhá-moça credenciava as meninas muito mais

para o casamento que para um modo de vida propriamente particular, o que torna plausível que a infância, quando o casamento era postergado, pudesse se estender para anos mais avançados da mocidade, como sugerem os contos de Machado de Assis.

No que pese a importância dos elementos encontrados nas fontes arroladas, é preciso considerar que se referem fundamentalmente a pessoas e lugares acessados. Foi a partir das quatro capitais políticas mais importantes do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia) e do que nelas foi predominante, a grande propriedade, que se produziu grande parte da interpretação sobre o mundo agrário brasileiro. É certo que não houve outra ordem a não ser a do senhor e a do escravo, assim como não houve outra classe capaz de fazer frente à aristocracia rural na sua capacidade de ordenar a vida econômica social e cultural do país¹⁴. No entanto, é certo também que houve atenuações e diferenças no interior desta ordem, quer por razões econômicas quer por razões culturais.

Uma interpretação possível das fontes é que a infância no mundo agrário escravista – em particular aquela que recebeu maior ênfase histórica, a do menino branco – não tinha outro sentido além de um tempo da vida que se cumpria “naturalmente”, sobre o qual a família e a sociedade não viam a necessidade de intervir, diga-se nos termos de uma visão racional de meios e fins. Sendo assim, não podia gozar de cuidados e investimentos humanos primordiais, pelo menos até a “idade do colégio”, por volta dos doze anos, em que a família (senhorial) transferia para os internatos a responsabilidade de formação moral e cultural das gerações. Numa ordem em que o modelo antropológico de homem era adulto, do sexo masculino, branco e senhor, às crianças cabia apenas crescer como as “magnólias e os gatos”, como Brás Cubas:

Cresci; e nisso é que a família não interveio; cresci naturalmente, como crescem as magnólias e os gatos. Talvez os gatos sejam menos matreiros, e, com certeza, as magnólias são menos inquietas do que eu era na minha infância (ASSIS, 1994).

Brás Cubas é um personagem do século XIX, mas a infância que expressa tem fronteiras muito mais abertas, extrapolando o tempo e o lugar do personagem. Ela é anterior ao século XIX e atravessa o século XX, porque foi longa a transição do modelo senhorial para o modelo republicano.

¹⁴ Funcionários públicos e comerciantes, no modelo social da grande propriedade (fazenda de café e engenho) não puderam construir outras regras.

II parte - A infância legislada e educada do século XX

Na transição do século XIX para o século XX, já havia se instaurado, sem grandes repercussões, um espaço de debate, jurídico e político, sobre a condição da infância, suscitado principalmente por médicos e juristas. Esses grupos foram os primeiros a reivindicar a responsabilidade do Estado com a assistência às crianças abandonadas ou delinquentes. A presença de crianças na rua era vista como ameaça à ordem pública, porque representava o risco iminente de proliferação de “vadios” e “desocupados”, os não incluídos pelo ideal civilizador. A consciência da elite intelectual era a de que a solução para a ociosidade e a exposição das crianças à degradação dos adultos passava pelo isolamento do convívio social. O recolhimento em instituições educativas ou reformadoras foi a palavra de ordem que durante mais de vinte anos orquestrou e deu o tom ao Código de Menores de 1927, primeira legislação específica para crianças.

A incompatibilidade entre a vida prática e os ideais republicanos compeliu o Estado a atuar na “judiciação” e na assistência social, duas ações que se desenvolveram de forma combinada. A justiça de menores constituiu um eixo importante do recente Estado republicano e da nova ordem social em plena ascensão: urbana e burguesa. Transcorridos os trinta primeiros anos da República, inicia-se um novo ciclo de administração e especialização das questões ligadas à criança. O Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923 (regulamenta a assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes) e o Decreto nº 17.943/A, de 12 de outubro de 1927 (Código de Menores)¹⁵ inauguram uma fase de responsabilidade do Estado com a situação de desamparo das crianças, em particular nos centros urbanos mais desenvolvidos. A mudança história é que o Estado incorpora às suas atribuições o governo as crianças, especialmente as desvalidas, para minimizar os efeitos dos conflitos sociais cada vez acentuados ante ao quadro de pobreza crescente.

A ação jurídico-social do recente Estado republicano, nos termos do Código de Menores, foi pautada em quatro princípios: *vigilância*, *proteção* na forma de tutela da criança pela autoridade pública, neste caso, o juiz; *prevenção* para os abandonados e *reforma* para os infratores, ambas modalidades de tutela. Numa articulação entre pobreza, abandono e delinquência, problemas sociais foram remetidos para a esfera judicial, cabendo aos juízes arbitrar sobre o destino dos “menores”, condição auto-imposta a todas as crianças “provenientes

¹⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943impressao.htm

das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, de pais desempregados, na maioria migrante, e sem noções elementares da vida em sociedade” (PILOTTI; RIZZINI, 1995, p. 356). O “menor” define então um modo de percepção e de ação em relação a certos segmentos da sociedade não integrados ao projeto de construção de um país moderno, moral e espiritualmente afinado com as conquistas da civilização.

O Código de Menores de 1927, ao prescrever a internação como medida tutelar, educativa ou disciplinar, mesmo empregando-a sob o argumento de defesa da criança, visava corrigir comportamentos indesejáveis e atitudes inadequadas aos bons costumes, reflexos de uma tendência higienista que se ampliou para o campo moral. Como resultados desses novos agenciamentos são criados os Tribunais de Menores e as casas de reclusão (internatos), instituições que além de consolidar a construção social do menor, forjaram outras classificações danosas às crianças: os normais, destinados a regimes educativos, e os anormais, os pervertidos, a quem coube os reformatórios. A associação entre justiça e assistência social, com a criação de instituições específicas para as crianças, constituiu uma etapa importante do processo de diferenciação das crianças em relação a outros grupos de idade, um passo importante no ordenamento da infância.

Um aspecto central na trajetória jurídico-social que marcou a atuação do Estado brasileiro com a criação do Código de Menores foi o controle da situação social, moral e econômica da família, que passou a conviver permanentemente com a ameaça real de destituição do pátrio poder. O Estado toma para si a regulação e o controle da educação e das relações familiares, adentrando em esferas restritas à família, uma configuração histórica que marcaria decisivamente o fim do domínio familiar, pelo menos para os pobres.

O Código de 1927 vigorou até a década de 1970. Foi substituído, mantendo a mesma linha de concepção e intervenção em relação às crianças pobres, pelo Código de Menores de 1979¹⁶, que instituiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (Lei Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979). Em pleno exercício da Lei de Segurança Nacional, a lei consolidou a doutrina da “situação irregular” – abandono e delinqüência –, assim como consolidou a rede de especialistas (médicos, psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, educadores etc.) implicada na produção da criança normal.

¹⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm

A doutrina da situação irregular não distinguia infratores de crianças que precisavam de proteção social. De forma indiscriminada, “menores abandonados” e “delinqüentes juvenis” foram termos empregados na criminalização da pobreza, categorias que marcaram decisivamente a história das crianças no Brasil. A justificativa de abandono moral (exposição de menores a objetos censurados como livros, filmes, revistas, e a situações supostamente degenerativas como a ocupação de ruas, praças ou quaisquer outros lugares públicos) e social (vulnerabilidade familiar para prover às crianças alimentação, saúde e instrução obrigatória) dava ao Estado a prerrogativa de tutela dos menores, com a perda inclusive do pátrio poder, deslocamento importante no que se refere ao fortalecimento do poder das instituições em detrimento do poder familiar.

A situação irregular nos termos do Código de Menores de 1979, artigo 2, se aplicava ao menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a, falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b, manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral devido à: a, encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b, exploração de atividades contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Ainda como parte do ordenamento sociojurídico da infância, a educação para o trabalho compõe o rol das soluções sociais para as classes populares, aceitas e convencionadas pela elite intelectual. A preocupação com a instrução popular aparece com a diminuição do tráfico de escravos no fim do Império e se intensifica com o advento da república. A necessidade de recrutamento e preparação de crianças e jovens para impulsionar a produção agrícola, artesanal e fabril do país precipitou a criação, no segundo quartel do século XX, de institutos, escolas profissionais e colônias agrícolas, estas em regime de internato. Essas instituições, substitutas dos

asilos de caridade, se destinaram ao atendimento de crianças órfãs, abandonadas ou infratoras, as quais era preciso disciplinar e preparar para os novos postos de trabalho.

Tratava-se de uma política voltada para o ordenamento do espaço urbano e de sua população, por meio do afastamento dos indivíduos indesejáveis para transformá-los nos futuros trabalhadores da nação, mas que culminava no uso imediato e oportunista do seu trabalho. A história destes institutos mostra que o preparo do jovem tinha mais um sentido político-ideológico do que de qualificação para o trabalho, pois o mercado (tanto industrial quanto agrícola) pedia grandes contingentes de trabalhadores baratos e não-qualificados, porém dóceis, facilmente adaptáveis ao trabalho (RIZZINI, 2000, p. 380).

O trabalho representava a solução para as distorções sociais, o que incluía as crianças. O papel a ele atribuído, em nome da “salvação” da criança, foi marcado por uma visão utilitarista: atender aos interesses do Estado e do patronato agrícola e industrial, que dependiam cada vez mais de mão de obra obediente e servil. Recolhimento e trabalho foram a tônica das colônias agrícolas criadas para assistir os menores “desamparados”. Na letra da lei, a proibição de admissão ao emprego para menores de 12 (Código de Menores de 1927) anos foi um dos poucos dispositivos que significaram avanços em relação ao quadro social da infância.

A institucionalização das crianças pobres através de política de assistência que se inicia no terceiro quartel do século XIX atravessou o segundo quartel do século XX sem grandes alterações. Pela assistência foi se configurando a história de uma infância das massas: trabalhadora, explorada e semi-escolarizada, constituída na órbita e na visão de mundo social que a aristocracia, classe política dominante em todo o império e na primeira fase da república, imprimiu às esferas institucionais. O Estado brasileiro, ao tutelar as crianças, não pôde deixar de fazê-lo segundo uma ordem privada, o que lhe permitiu plenos poderes sobre elas e em relação ao qual não dispunham de nenhuma proteção, principalmente do Direito, já que os princípios do Código Civil a elas não se aplicavam. A cidadania foi um conceito que elas não conheceram.

As leis e instituições que foram criadas na Primeira República tiveram como objetivo regular as distorções, ao invés de reorganizar a sociedade para enfrentar as causas do abandono. Os republicanos tentaram resolver a golpe de caneta problemas seculares do país, e os dispositivos encontrados mostraram-se incapazes de dar solução à crise social. A trajetória da diferenciação das crianças, indissociável da institucionalização de tempos e lugares sociais, obedeceu a um ordenamento de classe: para as crianças de maior poder aquisitivo, as escolas privadas; para as crianças pobres, a reclusão em internatos.

A condição da infância é emblemática do que foi a transição para o século XX, no conjunto da sociedade brasileira. A modernidade, erigida da convergência de interesses das oligarquias do fim do Império com os setores comerciais e financeiros da burguesia, não forjou instituições capazes de se comprometer com os destinos do país como um todo.

[...] a Primeira República preservou as condições que permitiram, sob o Império, a coexistência de "duas nações", a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma "nação de mais iguais"), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a "nação real") (FERNANDES, 2006, p. 242).

A formação da modernidade brasileira combinou atraso e inovação, o novo (que não alterou as antigas estruturas) e o velho, o rústico e o civilizado. Longe de uma revolução social, a "burguesia tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico. Saía desses limites, mas como meio - não como fim - para demonstrar sua *civilidade*" (FERNANDES, 2006, p. 242, grifo do autor).

No âmbito da modernização, foram muitas as transformações. Entre elas destacam-se a diversificação das atividades produtivas, a produção de bens de consumo em grande escala (resultado da modernização técnica dos meios de produção), a ampliação do mercado interno – o que relegou ao passado as “indústrias domésticas” das grandes propriedades, autônomas e auto-suficientes – a articulação econômica das várias regiões do país, que segundo Furtado (1995, pp. 236 e 237), teve importância decisiva na primeira metade do século XX.

O desenvolvimento da primeira metade do século xx apresenta-se basicamente como um processo de articulação das distintas regiões do país em um sistema com um mínimo de integração. O rápido crescimento da economia cafeeira - durante o meio século compreendido entre 1880 e 1930 -, se por um lado criou fortes discrepâncias regionais de níveis de renda per capita, por outro dotou o Brasil de um sólido núcleo em torno ao qual as demais regiões tiveram necessariamente de articular-se.

Os ganhos históricos do crescimento econômico não representaram, na mesma proporção, ganhos sociais, nem em extensão nem em profundidade, para o conjunto da população. Nessa perspectiva, os tempos desiguais e a heterogeneidade da sociedade brasileira são componentes de um tipo de modernidade a quem o atraso podia ser muito favorável. Constituída no seio das oligarquias, a burguesia nacional, diferentemente de outras burguesias, como a francesa, não foi

capaz de suplantar os interesses particularistas e a atitude conservadora no âmbito político e cultural.

Ela não assume o papel de *paladina da civilização ou de instrumento da modernidade* pelo menos de forma universal e como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do "atraso" quanto do "adiantamento" das populações (FERNANDES, 2006, pp. 240 e 241, grifos do autor).

Uma modernidade capaz de articular riqueza e desenvolvimento social, mesmo que não tenha havido ruptura nas relações de dominação, é fundamentalmente uma aquisição do século XX, numa transição que se estendeu até a década de 1930, quando a revolução burguesa brasileira se consolida como realidade irreversível.

Foi do confronto entre capital e trabalho (que resultaram nas primeiras greves de trabalhadores no início do século XX), entre modelos de modernização (que resultaram em disputas no interior da classe dominante, como a Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932) que emergiram as idéias do Brasil “moderno”.

As constituições contam muito sobre a organização da sociedade brasileira. As primeiras constituições, a de 1824 e 1891 se caracterizaram pela proclamação de direitos civis e políticos, à época, convencionados como direito à liberdade, à propriedade e à segurança individual. Nesses dois textos, há a ausência literal da palavra social, lacuna que explica o “Estado patrimonialista” a que Faoro (2001) se refere na obra “Os donos do poder”. A Constituição de 1934 abre seu texto, afirmando que o regime democrático deve assegurar o bem-estar social e econômico, princípio que permitiu regular as relações de trabalho e instituir a assistência social. Pela primeira vez, um texto constitucional dispõe sobre a “ordem econômica e social”, das “condições de trabalho” e da “proteção social do trabalhador”, o que efetivamente o distingue dos anteriores. A Constituição de 1891 institui a “nação brasileira”; a Constituição de 1934, a sociedade do trabalho, baseada em regras que pressupõem a ascendência do “interesse social”, do “interesse coletivo” e do “interesse público” sobre o interesse particular. A invenção da vida social é produto da sociedade do trabalho.

A sociedade do trabalho se confunde com o trabalho socializado (coletivo) e livre que a industrialização exigiu, eclipsada pelo esgotamento da “agricultura extrativa” (resultado da

sangria da terra, perda da sua capacidade produtiva pela atividade predadora) e pelo fim do regime de trabalho servil.

A maquinaria, com algumas exceções a serem aventadas posteriormente, só funciona com base no trabalho imediatamente socializado ou coletivo. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se agora, portanto, uma necessidade técnica ditada pela natureza do próprio meio de trabalho (MARX, 1996, p. 20).

É quando a ordem econômica passa a estar implicada na vida de todas as pessoas, mormente aquelas que incluiu, e passa a erigir uma ordem social que reconhece a dependência mútua de “homens livres” para produzir a sua existência, é que a infância pela primeira vez é pronunciada num texto constitucional. Até então, a ênfase das leis e das instituições que elas produziram era o Menor, não a infância como um tempo singular. O grau de importância que adquire a infância é proporcional ao grau de importância que adquire a sociedade, e, aqui, como nos demais países do ocidente, a infância surge com a sociedade industrial, com um retardo de quase dois séculos em relação à França, à Alemanha e à Inglaterra, as potências do capitalismo industrial no século XVIII.

Com a Constituição de 1934, ainda de forma bastante incipiente, a infância passa a fazer parte da ação e da função política do Estado. Ela surge no bojo de duas grandes transformações da sociedade brasileira, a industrialização e a urbanização, base material da ascensão de um novo modelo de família, a família conjugal. As preocupações com a infância nascem junto com a família, ausente nas constituições do século XIX, e reconhecida como esfera de atuação do Estado com a Constituição de 1934, que lhe dedica um capítulo e lhe vincula interesses sociais pouco expressivos, a educação e a cultura. Entretanto, a infância não integra os assuntos da “família, da educação e da cultura”, mas “da ordem econômica e social”, por isso, ela vem colada ao “amparo” à maternidade, um tema ligado às relações de trabalho que pressões sociais¹⁷ das três primeiras décadas do século XX forçaram a regular. Esse novo quadro social exerceu grandes influências na esfera da educação, tornando inevitável a adoção da gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário para crianças e adultos.

¹⁷ Os imigrantes europeus foram responsáveis pela introdução de idéias socialistas no Brasil. Afirmando o sindicato como órgão revolucionário, foram defensores de direitos para os trabalhadores, tensionando as relações de trabalho de base ainda escravistas, o que resultou nas primeiras greves que o país conheceu. Foram protagonistas do combate ao trabalho precoce que as indústrias impuseram às crianças.

A combinação de tradição e inovação orienta a inserção do país nos ideais da modernidade. No artigo 138 da Constituição de 1934, definem-se as bases da atuação (responsabilidade) da União, dos Estados e dos Municípios em relação à família e à infância:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa [...].

Nas constituições posteriores, a infância foi agregando novos conceitos. A Constituição de 1937 dispõe em seu artigo 127 que “a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades”. Prevê ainda que “o abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral”. A responsabilidade do Estado ganha melhor definição na Constituição de 1946, que estabelece em seu artigo 164 ser “obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência”. A assistência se sobrepõe ao amparo e deixa de ser um vago “objeto de cuidados e garantias especiais” para adquirir o tom de obrigatoriedade do poder público. Cabe destacar que nessas duas constituições a infância passa a compor o capítulo da família, ao invés da ordem econômica e social, como na Constituição de 1934. Definitivamente, a esfera privada da família ascende à esfera pública, o que transforma a criança em assunto de interesse social e coletivo.

A década de 1930, cenário de grandes tensões econômicas, políticas e sociais, é um marco da constituição da infância moderna no Brasil. Além das disputas no âmbito legislativo que resultaram na afirmação do Estado como principal responsável pela educação pública, confrontavam-se posições sobre o conceito e o papel da educação e da escola e, por dentro desses embates, a natureza da infância, confronto que vinha se estabelecendo desde os anos 20 com as reformas educacionais implementadas em diferentes regiões do país.

Indubitavelmente, do ponto de vista educacional e cultural, adentrar retrospectivamente na década de 1930 comporta necessariamente referenciar o movimento dos pioneiros da escola nova.

Esse tema já foi largamente interpretado segundo a ótica das suas figuras mais ilustres - Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo entre outros - mas foi condenado ao silêncio o papel que as mulheres cumpriram no embate ideológico em torno do projeto de reconstrução nacional.

Uma dessas vozes silenciadas é a de Cecília Meireles¹⁸. Pouco citadas nos estudos referentes à infância¹⁹, as crônicas da escritora assinadas no Diário de Notícias do Rio de Janeiro, de 1930 a 1933, ajudam a compor o caleidoscópio da transição da infância moderna no Brasil, ou em parte dele. Nas crônicas publicadas na coluna “Página da Educação”, na condição de mulher de imprensa, a escritora abordou temas candentes da época: educação, escola, cultura, infância, livro e literatura infantil (aos quais nos deteremos), além de temas de forte apelo social como civismo, paz e desarmamento, entre outros.

Conhecida e reconhecida como escritora, Cecília Meireles faz parte de uma elite intelectual que não se recusou a participar dos problemas e das polêmicas do seu tempo. Militante, teve um papel ativo na difusão da concepção liberal de sociedade e educação. Signatária do manifesto dos pioneiros da escola nova partilhou da convicção do papel civilizatório da escola, eleita motor e termômetro do progresso social e cultural do país e a grande responsável pelo amoldamento das experiências infantis ao meio social.

A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos; por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais (MEIRELES, 2001, p. 111).

A educação terá de ser sempre o ajustamento do indivíduo ao ambiente. Ao seu ambiente próprio. Aquele em que ele possa viver (MEIRELES, 2001, p. 114).

Representante do ideal de renovação da escola, combateu a idéia restrita de instrução, para a qual era suficiente ensinar a ler e escrever, insistiu na importância da educação estética da infância. Apoiando-se em estudos de psicólogos contemporâneos e alinhando-se aos princípios da pedagogia moderna, defendeu o papel educativo da arte, a qual atribuía inúmeras possibilidades de influenciar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da criança.

¹⁸ A opção por incluí-la neste trabalho deve-se a sua ação combinada em três campos que interessam a este trabalho: educação, cultura e literatura.

¹⁹ No âmbito temático deste estudo localizei um trabalho intitulado “Infância, escola e literatura em Cecília Meireles”, Dissertação de Mestrado defendida por Luciana Corrêa no Programa de Pós-graduação em educação, PUC - Rio de Janeiro, em 2001.

A educação estética é um meio infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave jugo [...] (MEIRELES, 2001, p. 26).

Sob essa inspiração, asseverou críticas à falta de livros para crianças e a inutilidade dos que estavam disponíveis: pela abordagem moral sentenciosa ou fantasmagórica, “sem uma intenção mais alta”, pela péssima qualidade gráfica, posto que “o livro infantil deve [ria] ter um aspecto gráfico perfeitamente educativo”, e pela ausência de beleza literária. A beleza na literatura infantil, “aroma poético”, segundo a escritora, deveria ser “o alimento contínuo da infância”, e pela própria beleza das coisas a serem ditas às crianças, através das quais se poderia fazer “moral positiva” (MEIRELES, 2001, em diversas passagens).

Além dos critérios literários, que pressupunham a figura do artista, escrever livros para crianças não poderia prescindir da compreensão da “alma infantil” e das suas vivências, objetivas e subjetivas, o que exigia do escritor, além da “virtude poética”, conhecimentos de base científica para tornar os livros adequados ao leitor infantil.

Escrever para crianças tem de ser uma ciência, porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades – e todo o infinito que essas palavras comportam – para escolher, distribuir, graduar, apresentar o assunto (MEIRELES, 2001, p. 121).

Na sua crítica aos compêndios escolares, revelou o temor em relação aos perigos dos livros, que poderiam “ser a melhor e a pior das coisas”. Neste caso, livros perniciosos eram todos aqueles que traziam “velhas idéias”²⁰, uma ameaça a “todo o equilíbrio humano e universal”. Já que as páginas dos livros eram objetos “que os olhos das crianças percorrem e absorvem indefesamente”, era preciso vigiar noções e versões que essas páginas veiculavam. A vigilância não se aplicava apenas a livros escolares, mas aos livros de forma geral, que deveriam ser lidos pelos responsáveis antes de chegarem às mãos das crianças.

Cecília foi uma crítica ardorosa da pobreza estética da escola e, por assim dizer, da banalidade, da monotonia e da hostilidade do mobiliário que, segundo ela, afrontavam a sensibilidade das crianças e dos professores. Falava da importância de limpar os prédios escolares, retirando-lhe o que denominou de “coisas mortas”, símbolos do passado como objetos

²⁰ Numa conjuntura política em que à revolução se opunham duas forças políticas: os integralistas (adversários da democrática) e os comunistas (adversários da exploração do trabalho), as “idéias velhas” marcam posição política em relação a este contexto.

e adornos fora de moda, para adequá-lo à educação nova que exigia uma escola atraente, bonita, capaz de inspirar, encantar e seduzir as crianças.

Se há uma (re) invenção moderna pouco explorada no campo da educação, pode-se chamá-la de beleza. Pelas letras de Cecília Meireles, percebe-se a importância de arquitetar a cidade, as escolas e os demais espaços públicos para produzir um ambiente em que o estímulo para os sentidos fosse a harmonia e a beleza: das coisas, dos sentimentos, das atitudes, em oposição às coisas degradáveis que pudessem atentar contra a formação das crianças e dos adolescentes. Na crônica “Beleza”, ela escolhe falar através de Kintzel, um estudioso da estética, sobre as leis que regem a beleza e o seu contrário:

A fealdade é detestável; é preciso evitá-la por pudor, porque ela avilta; por generosidade para com os que sofrem; por interesse porque a beleza atrai a simpatia, e o ridículo mata o amor (MEIRELES, 2001, p. 89).

O ambiente (físico, moral e espiritual) tem papel central na nova educação que Cecília representa. Para ela, “A vida humana precisa de um ambiente de sonho, para elaborar, com plenitude, o seu poder definitivo de ação” (MEIRELES, 2001, p. 77), de modo que “toda a significação do que somos se inibe, dolorosamente tímida, quando não encontramos uma atmosfera propícia à eclosão daquilo que é” (MEIRELES, 2001, p. 113). Numa sociedade marcada pelo progresso industrial e pelo atraso social e cultural, em que se compunha numa mesma imagem a virtude e a degradação humana, a vida se mostrava demasiadamente penosa para ser vivida segundo visões objetivas; era preciso transfigurá-la em “sínteses admiráveis”. Eis porque, para deixar a salvo as crianças da desarmonia, fazia-se imperativo educar o ambiente.

É plausível afirmar que a grande “descoberta” moderna foi a de que não era mais possível, como outrora, deixar as crianças crescerem assim como cresciam magnólias e gatos, citando a metáfora de Machado de Assis. A percepção sobre a criança adquiriu um componente social que o século XIX e parte do século XX não conheceu, ou para os quais foi secundário. Ela se tornou o centro dos projetos políticos, de forma que se impunha como ideal de reconstrução do país educar as crianças nos novos valores civilizatórios e prepará-las para compreender sua participação na vida social, obviamente nos termos da ideologia liberal de progresso e harmonia social, para a qual a iminência do comunismo era grande ameaça. Daí o imperativo de harmonizar vida e escola, evitar a exposição das crianças a situações contrárias aos fins pretendidos, porque, como

dizia Cecília Meireles, “a vida que se opõe à escola é um atentado contra a infância e a adolescência em formação” (MEIRELES, 2001, p. 55).

A ascensão da criança à condição de centro dos interesses humanos exigiu transformações não apenas materiais, mas simbólicas. A criança moderna adquiriu uma “alma”, uma “vida interior”, ou seja, um modo próprio de comunicar, pensar, sentir, gostar e perceber, enfim, processos biopsicológicos que era necessário conhecer e respeitar. Nesses termos, a infância adquire o estatuto de tempo singular, único, superior, que carrega o que falta, o que o adulto perdeu: sensibilidade, imaginação, fantasia, que distingue as crianças e os artistas das criaturas comuns. A propósito, dizia Cecília Meireles: “Modernamente, aliás, se está verificando a enorme similitude psicológica da criança com o artista, quer nas vivências subjetivas, quer nas realizações objetivas” (MEIRELES, 2001, p. 122). Essa similitude ancora o conceito moderno de criança como ser criativo, capaz de transfigurar o mundo pela imaginação. Este estatuto configura um tempo marcado por interesses e necessidades que são próprios do mundo infantil, irredutíveis, portanto, ao modo de funcionamento do mundo adulto. Todo esse processo de construção é marcado fundamentalmente pela busca de distinção entre criança e adulto.

A militância de Cecília Meireles indica que o modernismo foi mais que um movimento cultural; foi um movimento político cuja utopia era humanizar a sociedade pela cultura, o que se faria pela uma via conciliatória. O ideal de “nacionalização da arte” que ela tematizou inúmeras vezes em suas crônicas não pode ser desvinculado da exclusão do desequilíbrio, da desordem e da ambivalência social. Tanto a educação estética quanto a educação da razão – fundamento da escola nova – tornaram-se vetores da evolução harmoniosa do país.

A infância modelar, principalmente nos grandes centros urbanos, não resistiu à desordem, à impureza, às instabilidades de todas as ordens que constituíram o processo de modernização do país. Um mundo que não escandalizasse as elites, que confluísse para a perfeita harmonia social, não foi capaz de cruzar a fronteira das grandes utopias. De fato, o grande projeto de educação do povo que vinha sendo desenhado com maior tenacidade desde o início do século XX não encontrou no capitalismo monopolista e imperialista as bases ético-políticas para se efetivar. Entretanto, idéias modernistas e escolanovistas tiveram influências cruciais na constituição do conceito moderno de infância. Todas as aspirações sociais e políticas incorporadas à democratização da leitura, principalmente entre as crianças, excluindo os apelos mercadológicos,

não deixam de ser reminiscências do ideal modernista de atribuir à cultura a tarefa de realizar conquistas sociais e políticas.

No contexto da realidade brasileira, a escola de massa, um dos símbolos da modernidade, foi um acontecimento tardio. O país cruzou a segunda metade do século XX, vide a Constituição Brasileira de 1967, enfatizando a assistência social, ante as condições de precariedade da população, especialmente das crianças. O saldo histórico foi a elevação da gratuidade e da obrigatoriedade de escolarização, que passou a ser de 7 a 14 anos.

O rompimento dessa tradição que vincula a infância tão somente ao amparo e à assistência se concretiza com a Constituição de 1988, em particular com a Lei 8.069, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em relação à Constituição e à Lei 8.069 (regulamenta o artigo 227 que dispõe sobre o dever da família, da sociedade e do Estado com a infância e a adolescência), a novidade é que a proteção integral à infância constitui um direito social, assim como são direitos sociais a educação, a saúde, o lazer, a segurança que ela partilha com outros grupos sociais (Brasil, Constituição Federal de 1988, Artigo 6º).

Neste texto constitucional, a ordem econômica e a ordem social têm em comum o primado do trabalho, conteúdo que as alimenta desde a Constituição de 1934. A presença de um capítulo específico sobre direitos sociais fundamentais que antecede os princípios e dispositivos que regulam essas duas ordens sugere que a harmonia de interesses que está na base da economia liberal é uma ficção, daí a necessidade de se firmarem direitos para enfrentar a realidade do conflito capital-trabalho.

Ao final da década de 1980, estágio mais evoluído do capitalismo nacional e global, amparar e assistir a infância já não era suficiente; era preciso dar-lhe proteção integral, que, em sentido estrito, implica cuidar daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. A consciência da necessidade de proteção veio acompanhada de uma radicalidade social igualmente nova, a “absoluta prioridade” para a infância e para a adolescência, conforme dispõe a Constituição no seu Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A importância que a infância adquiriu na Constituição de 1988, foi consubstanciada na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto definiu os princípios, os termos e as condições para aquilo que seus idealizadores definiram como “proteção integral” da infância e da adolescência, indiscutivelmente um acontecimento ímpar na sociedade brasileira, na medida em que conferiu a esses dois grupos tratamento sociojurídico sem termos de comparação na história da infância e da adolescência.

Diferentemente da Constituição de 1988, como de todas as outras constituições, o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a duração das idades, tema que abriga controvérsias. Assim, considera criança, para os efeitos da Lei, a pessoa de até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, ECA, Art. 2, 1990). Essa forma de separação das idades preserva elementos da tradição, ao definir a separação entre infância e adolescência pela puberdade.

O direito de existir com dignidade, grau máximo da idéia de cidadania, é uma conquista recente para as crianças brasileiras. Pela primeira vez, os ganhos civilizatórios deixam de ser indiretos, como os relativos ao direito da família e do trabalho, e passam a ser reconhecidos como deveres da sociedade no seu conjunto para com as crianças, pela importância que representam para seu desenvolvimento como pessoa. Esse sujeito de direitos reúne conquistas de períodos anteriores como assistência à saúde e ensino público e gratuito, articuladas com valores até então de completo silenciamento como a liberdade, o respeito e a dignidade.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, ECA, Art. 15, 1990).

O direito à liberdade, mesmo que circunscrita aos valores liberais, rompe com uma longa tradição: a consciência social da infância como idade irrelevante do ponto de vista da proclamação e da extensão das conquistas da cidadania, e a criança como indivíduo inferior, incapaz de participar ativamente do mundo onde está inserida. Em que consiste esse direito? Segundo o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ele compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, ECA, Art. 16, 1990).

Esses ganhos civilizatórios, parcialmente assimilados pelos costumes mesmo antes da sua proclamação, definem um divisor de águas em relação ao tratamento historicamente dispensado à infância. Inédito como proposição, não necessariamente como prática, o ordenamento jurídico não visa expropriar direitos, como o Código de Menores, mas ampliá-los e protegê-los. A função jurídica do Estatuto continua sendo a de regular a situação de vulnerabilidade das crianças, principalmente daquelas que se encontram à margem dos benefícios do progresso e da civilização. Mas diferentemente das legislações que o precederam, a ênfase se desloca para a prevenção ao invés do amparo.

No Brasil, a consciência das coisas chegou primeiro que as condições objetivas capazes de efetivamente realizá-las. É fato que as elites brasileiras conseguiram conjugar o discurso liberal da sociedade de direitos com práticas escravistas, como se o país fosse compelido a se reconhecer moderno antes de se fazê-lo propriamente dito. As idéias fora de lugar não diminuem a importância histórica do seu aparecimento, em particular porque refletem as tensões do seu tempo e os conflitos da ordem que indicavam agonizar problemas vitais da sociedade brasileira em geral e da criança em particular.

A infância legislada, institucionalizada marca a “luta do *governo do Estado* contra o *governo da casa*” (FARIA, 2003, p. 135, grifos do autor). Ela só pôde se consolidar na medida em que um modo de vida individual, baseado na ordem familiar e patriarcal que constituía a um só tempo uma unidade econômica, política, administrativa e religiosa, se esgotou e compeliu os homens a um modo de vida coletivo, baseado no modelo cooperativo, não familiar, do processo de trabalho. Nesta sociedade de homens “livres”, coletivamente organizados, compelidos a cuidar do bem estar comum, mesmo que do ponto de vista de interesses privados, a infância foi proclamada como responsabilidade do Estado e da sociedade.

Se for pertinente falar de um “sentimento de infância” no Brasil, pode-se dizer que ele é inseparável de dois processos históricos distintos e complementares: o declínio da grande lavoura e o crescimento da indústria e do comércio, que culminou, na longa transição do Império para a República, na desintegração da aristocracia rural e na ascensão da burguesia como classe dominante. Esses processos marcam sobremaneira a história da infância, porque são determinantes de um fenômeno social com a qual a infância se vincula diretamente: a substituição da família rural, patriarcal pela família urbana, conjugal. Era necessário constituir um modelo de organização social que retirasse do espaço privado, a família, o controle da educação das crianças e dos jovens.

Foi a absorção de influências modernizadoras, como a formação do Estado Nacional e a ampliação do comércio e da indústria, que produziu as condições materiais adequadas para que as preocupações com a infância adquirissem intensidade e relevo. Obviamente, a diversidade e a forma bastante desigual como se deu a formação da sociedade brasileira não permite generalizar esse acontecimento e nem tão pouco deixar de reconhecer os limites da sua abrangência. O fato é que o Brasil é bem maior que o litoral, onde surgiram e se desenvolveram os maiores centros urbanos do país, e dos quais partiram os grandes fluxos de influência sobre as demais regiões do país. Mesmo que não possamos condensar o país na prosperidade e no progresso das grandes cidades, foram elas, em particular aquelas que o Estado escolheu como centro da sua atividade política, os pólos de formação e irradiação de uma consciência da infância, quer nos aspectos sociais e culturais quer nos aspectos jurídicos.

III parte - A mudança do traço: as infâncias na ordem do urbano

Assim como o mundo agrário forneceu as imagens e os modelos de infância enquanto permaneceu hegemônico, hoje é o mundo urbano que fornece os modelos de interpretação das infâncias.

A infância moderna, urbana, burguesa, abriga um conjunto de visões e expectativas sociais que modelizam o olhar em relação às crianças. Na medida em que produz um dizer sobre as crianças, e este dizer se transforma em memória social, coloca sob o seu domínio não só a que criança histórica, datada, mas todas as crianças, quaisquer que sejam suas realidades. Nessa tecitura do dizer-fazer, se produz a criança de tipo ideal, aquela que nossas percepções procuram ou esperam encontrar. Não estou asseverando que é o discurso que produz a infância. Ela é um

exemplo emblemático de que as palavras empregadas para designar indivíduos, grupos ou instituições dependem de como o mundo é feito, em cada época e lugar. Sem as transformações que marcaram a esfera do trabalho, da família e da política, seriam improváveis certas classificações que dividem e separam as crianças em escolarizadas e não-escolarizadas, trabalhadoras e não-trabalhadoras, protegidas e abandonadas, entre tantas outras classificações.

O homem se move entre as palavras, mas elas não são meras constelações que nominam o mundo, são parte das lutas sociais pela definição da existência ou da não-existência das coisas, do conhecimento e do reconhecimento que permitem posicionar os indivíduos em grupos e consignar a cada um uma identidade. Como disse Bourdieu (2004, pp. 166 e 167), o poder simbólico é o poder de fazer grupos, e mais, o poder “de fazer coisas com as palavras. É somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido, o poder simbólico é um poder de [...] consagrar ou revelar coisas que já existem”. Um grupo “só começa a existir enquanto tal, para os que fazem parte dele e para os outros, quando é distinguido, segundo um princípio qualquer, dos outros grupos, isto é, através do conhecimento e do reconhecimento” (BOURDIEU, 2004, p. 167).

Entretanto, nenhum poder de representação é absoluto na sua capacidade de engendrar realidades. As crianças como sujeitos concretos em suas existências plurais e diversas escapam às categorias de classificação, o que marca os conflitos de percepção tanto por aqueles que detêm o poder de nominar quanto por aqueles que são nominados. Um estudo sociológico realizado com crianças em uma colônia do Estado do Mato Grosso e em dois povoados da amazônia maranhense, filhos e filhas de colonos e posseiros respectivamente, ilustra com perfeição o poder de associação e dissociação que constitui a esfera simbólica da infância.

Comentando as entrevistas com as crianças desses lugares, Martins (1990, p. 58) descreve seu encontro com uma realidade não somente desconhecida, mas inusitada: “a fala das crianças foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas”. Além da inocência perdida, a brincadeira comumente reconhecida como elemento nuclear da infância é apreendida como residual, porque o tempo social das crianças transfigura a “trajetória ideal-típica” que constitui as expectativas socialmente construídas.

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na

boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando (MARTINS, 1990, p. 67).

A infância, como construção simbólica, não se esgota. “Infância residual”, “falsa infância” são formas de percepção que designam os que não tiveram uma infância “verdadeira” ou os que compelidos pelo estudo e pelo trabalho não a viveram inteiramente “como um período peculiar da vida”. Estes constituem outro grupo, os que ficaram de fora do tipo ideal que as visões de mundo dominantes adotaram como modelo.

Segundo Sarmiento (2005, p. 367), o processo de significação da infância produz “formas de entendimento e modos de atuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam”.

O admissível ou inadmissível, porque histórico, muda. À infância do final do século XX e início do século XXI não se aplica nem a indiferença nem o mito da criança inocente, que deveria ser preservada de todas as influências perniciosas. Os novos agrupamentos familiares, que irrompem o conceito de família nuclear formada por pais, mães e filhos biológicos; o erotismo social e em particular, o erotismo infantil, que transformou as crianças em objetos de consumo e desejo; a intimidade que invadiu a vida protegida da casa, ao ponto de não se poder separar o que é público e o que é privado; a função socializadora das mídias eletrônicas potencializadas com as novas tecnologias de informação e comunicação; a certeza de que nem a família nem o Estado dispõem de códigos e dispositivos estáveis e permanentes de controle sobre o movimento das crianças; o esgotamento de valores morais, entre tantas outras transformações da vida social impelem a recolocar a crítica teórica da infância.

O sonho romântico de educação pelo olhar que inspirou inúmeras crônicas de Cecília Meireles se tornou incompatível com a exposição e a sociedade do espetáculo. Dizia ela: “No dia em que não se anunciarem filmes ambíguos não haverá mais filmes ambíguos no cinema. No dia em que não se contar a história dos crimes, como quem faz romance em fascículos, o número de crimes imediatamente diminuirá” (MEIRELES, 2001, p. 57). É na desordem do mundo, em comparação à ordem que inspirou o ideal moderno que me proponho a compreender as crianças do contemporâneo, vivam onde viverem. Não é possível fazer uma teoria da infância, e, por conseguinte, uma teoria da leitura com os pés no passado, assim como também não é possível esquecê-lo. A oposição entre mundo público e mundo privado, família e sociedade, escola e

sociedade, ou a justaposição ideal de ambos, apresenta-se pouco fértil para a compreensão das instabilidades e transições do mundo contemporâneo.

A globalização fez o mundo maior, embora marcada por uma “perversidade sistêmica”,²¹. Para a infância, ela implica em alargamento dos espaços de socialização, que envolvem outros elementos além da relação adulto-criança. Além dos adultos, as crianças se relacionam com objetos, imagens, mundos outros sobrepostos ou em conflito com os seus. Por sua vez, os adultos não se resumem aos pais e professores, e talvez sejam estes os que têm menos controle sobre a socialização das crianças, pobres ou ricas, urbanas ou camponesas. Além de maior, o mundo ficou mais veloz em todos os lugares que a globalização uniu, e a descontinuidade entre tempo histórico e lugar é um desafio aos modos de pensar estruturados. Citando Drummond de Andrade (2000, p. 30) “este é tempo de divisas, tempo de gente cortada. De mãos viajando sem braços, obscenos gestos avulsos. Mudou-se a rua da infância”.

O que é ser criança, quando se deixa de ser varia profundamente dependendo do contexto onde as crianças realizam a sua existência. Essa diversidade é produzida tanto por fatores sociais (localização das crianças nas grandes divisões geopolíticas locais e mundiais, tipo de organização social e econômica que associa/consorcia a comunidade onde está inserida, classe social, gênero e etnia a qual pertence) como culturais (relação com o tempo e com o espaço, horizonte de expectativas). Por sua vez, todas as categorias empregadas para denotar diferenciações sociais comportam inúmeros fracionamentos e combinações, o que torna extremamente complexa a condição das crianças e a investigação dos seus modos de vida. Dessa forma, na criança pobre, mulher, camponesa, vivendo na Amazônia brasileira pode encontrar inúmeras variações internas quanto mais forem desdobradas estas divisões, como explicitaremos a seguir, o que torna essa rede de relações um instrumental apenas parcial na apreensão da diversidade. Isso não anula os esforços de construção de generalidades, aquilo que a criança protagoniza com sua classe, com sua geração, com sua etnia, apenas relativiza a linearidade dessas relações, como se aditivando diferenças pudéssemos apreender um tipo-ideal no qual coubessem todas as crianças pobres ou ricas, camponesas ou cidadinas, brancas ou negras.

Aos pesquisadores das crianças cabe a tarefa de elaborar um conhecimento que captando a sua historicidade, permita apreender como pensam, sentem e vivem a vida. Um conhecimento

²¹ Para Santos (2000, p. 20), a perversidade sistêmica “tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização”.

capaz de incorporar no seu dizer a memória individual e social, a produção simbólica e discursiva das crianças de todos os grupos sociais, naquilo que têm de comum (como seres do mundo) e diverso (como seres que interpretam para si o mundo).

Tanto na cidade como no campo, talvez tenha mudado “a rua da infância”. O que permanece é a tarefa de articular os ordenamentos sociais com a produção cultural das crianças, sem pretender atribuir uma liberdade da qual não dispõem – na medida em que só se pode ser humano com os outros, nem negar a faixa de autonomia que dispõem para produzir um lugar no mundo.

CAPÍTULO 2. INFÂNCIA QUE SE CONTA, DIAS QUE SE (DES) ENCONTRAM

Cada palavra é, segundo a sua essência, um poema.
(Guimarães Rosa, 2001).

Neste capítulo me proponho a organizar o contar de crianças de assentamento. Para além das crianças de “papel e tinta”, elas podem ser localizadas e identificadas no seu fazer, no seu pensar e no seu contar, certamente matizados pelas condições de produção que se impõe tanto à observação quanto à narrativa. No ver/contar investigo aspectos que assemelham as crianças, que as fazem contemporâneas de outras crianças, assim como aspectos que as particularizam, nuances da vida em assentamento em contradição com o processo de globalização. Assumindo como ponto de vista que na teoria da infância predomina uma visão urbana, com os modos de vida que a urbanidade produziu, neste capítulo problematizo conceitos e noções que estruturam modos de representar a infância, e das infâncias que tais representações não incluíram ou só incluíram parcialmente. As crianças aqui referidas produzem a sua infância num lugar historicamente situado, do qual me ocupei por mais de um ano, de modo que ao descrevê-lo, também me fiz narradora das impressões e indícios que amalhei.

I parte - Pesquisa com crianças: sujeitos e lugares do dizer

Na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil há uma comunidade científica empenhada na constituição de um campo sociológico de estudo da infância, até recentemente objeto quase exclusivo da psicologia e da pedagogia, disciplinas que forneceram os quadros conceituais de maior assimilação social e aclimataram o modo como ao longo do século XX a infância foi teorizada.

A sociologia da infância, em seus cruzamentos com a história e antropologia, apontou para perspectivas epistemológicas e metodológicas pouco exploradas nas pesquisas com criança. A noção de criança como sujeito social que participa da sua própria socialização contribuiu para levantar problemas sobre o silenciamento cultural que lhe foi imputado.

Ao tirá-la do limbo, a sociologia da infância irrompe o modelo vertical de socialização baseado na ação dos adultos sobre as gerações mais jovens, e, por conseguinte, evoca o papel ativo das crianças nas suas interações culturais. Com relativa autonomia de ação, que não é condição somente dela, mas dos adultos, elas participam da significação do mundo no qual vivem. Este enfoque exigiu um fazer metodológico que encontrou na antropologia um caminho já aberto: dar voz às crianças.

Essa virada em direção às crianças veio acompanhada da crítica à segmentação das idades. A periodicização das idades com os seus respectivos percursos institucionais constitui aspecto nuclear da crítica ao trabalho de construção simbólica da infância. As “idades educativas”, que repartem as crianças segundo o lugar que devem ocupar no processo de escolarização, são construções sociais fundadas em substratos biológicos e psicológicos dos quais deriva o modelo de escolarização predominante no ocidente, quaisquer que sejam os contextos nos quais as crianças se encontrem e seus efeitos sobre sua socialização.

Os espaços institucionais são espaços de luta simbólica, estão implicados na constituição das ações, dos ofícios e das competências sociais das crianças. O lugar legitima as classificações e configura um conjunto de expectativas em relação às crianças que o habitam. Como disse Bourdieu (2004, p. 166), é o “poder de conservar ou transformar as classificações” que define o poder simbólico. O lugar também remete à arena das percepções, e por sua vez, à lógica do conhecimento e do reconhecimento, e dos campos de ação que funda. A escola como lugar de crianças, em particular a escola fundamental, pré-configura os modelos de pesquisa. Com mais frequência, é a uma faixa de idade já cristalizada, uma série etc., que se reportam os estudos sobre as crianças em escolarização básica. Ainda sabemos pouco sobre o que ficou fora deste escopo.

A idéia de que as crianças brincam está consignado na definição de infância, o que lhe confere distinção social, principalmente, em relação ao trabalho. O brincar é reivindicado “como uma parcela central das ações comuns que as crianças desenvolvem” (FERREIRA, 2004, p. 85), particularmente nos jardins de infância, e as interações que ele produz o fucro das realizações das culturas infantis. A ênfase na atividade lúdica como característica fundamental das culturas das crianças, base da sua autonomia em relação aos adultos, marca no campo dos estudos socioantropológicos o domínio de um lugar educativo, a pré-escola.

As crianças em idade de escolarização fundamental compõem um seguimento sem reconhecimento social²², o que explica o fato de sabermos muito pouco sobre o modo como afetam e são afetadas pela cultura, pelo trabalho, pela escolarização. Elas formam um entremeio que tem como extremos, de um lado, as crianças pequenas e, de outro, a juventude, idades portadoras de grande prestígio social e facilmente identificáveis por uma especificidade temporal: o brinquedo para as crianças; o trabalho para os jovens.

Segundo Mollo-Bouvier (2005, p. 395), há um vazio socioantropológico nesta segmentação da infância, “abafada entre os pequenos que aceitam um acompanhamento protetor e os grandes que sabem lembrar a sua existência a quem se arriscaria a esquecê-los [...]”. Nessa perspectiva, é preciso tirar do limbo as crianças de 7 a 12 anos (dependendo de cada contexto, até a idade que se prolongue a infância), conhecer seus saberes (tácitos ou discursivos), práticas e formas de apropriação dos objetos, situações, acontecimentos em tempos e espaços particulares. Em grande medida, sua apresentação social é predominantemente escolar, sintonizada com o ofício de aluno, o que silencia as formas de participação na sua própria socialização e na socialização daqueles com os quais interage: pais, professores, amigos entre outros.

Quinteiro (2002) assinala o investimento na produção de conhecimento sobre as crianças e da lacuna de conhecimento a ser preenchida em relação à infância como construção social, o que implica interrogar o que as crianças pensam, sentem e fazem.

Os saberes construídos *sobre* a criança que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre as suas histórias e sua condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2002, p. 22, grifos da autora).

Ao lado da importância de ocupar espaços vazios, é preciso também considerar o problema do conhecimento prévio, do “pré-construído que está em toda parte” (BOURDIEU, 1998, p. 34), e que não possibilita operar com o não previsto, com o não modelar. A cautela, então, é com a naturalização de modelos que limitam a possibilidade de tomar as crianças nas suas múltiplas condições de existência, chão do qual precisam para constituir sua experiência cultural.

²² É bastante emblemático que a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação mantenha um grupo de trabalho denominado de “educação de crianças de 0 a 6 anos”. As crianças fora desta faixa encontram-se dispersas nos diferentes grupos de trabalho, sem que haja um lugar e um discurso pelo qual possamos reconhecê-las.

O reconhecimento da alteridade das crianças em relação aos adultos (da sua linguagem, do seu modo de pensar e conhecer) abre um leque de possibilidades de pesquisas com crianças. Há, sem dúvida, um grande ganho nesta formulação, na medida em que as crianças podem ser tomadas como sujeitos de pleno direito, capazes de gestar e gerir situações complexas, idéia que se opõe à infância como um período de minoridade.

Segundo Sarmiento (2005, p. 373), “a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as culturas da infância”, entendidas como aquilo que produzem entre seus pares. O lado problemático da formulação é limitar a alteridade das crianças às próprias crianças, aos seus grupos de idade, como se o adulto fosse uma barreira permanente à realização da sua autonomia. Qual a validade de uma alteridade que se exerce entre pares e não pode se valer da oportunidade de empreender alguma coisa nova no mundo comum?

Pelo fato de que as pessoas de todas as idades se encontram reunidas no mundo, a alteridade da infância requer reintroduzi-la na esfera pública, na sociedade em sua multiplicidade, espaço por excelência de partilhas e conflitos. Na família, na escola, na vizinhança ou no grupo de amigos, em relações horizontais ou verticais, as crianças criam ou partilham significados sobre a vida social, como também os destroem. Isso não quer dizer que as condições de dependência física, econômica e social não favoreçam a assimetria de poder e a inferiorização das crianças, entretanto, é na experiência da diversidade, da multiplicidade que talvez melhor se possa afirmar a diferença das crianças, de modo que separá-las “[...] da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo capaz de viver por suas próprias leis” (ARENDDT, 2005, p. 246), é estrangular essa possibilidade, legitimando a concentração de territórios, de espaços intransitivos como modelo social, político e cultural.

De certo, a polarização adulto-criança está diretamente vinculada à esfera política, e, inevitavelmente, à assimetria de poder que constitui a textura social das relações entre ambos. Entretanto, pelos constrangimentos se renuncia às partilhas, às trocas de influência, de modo que o mundo das crianças é recortado como o lugar de exercício da sua competência e completude. Está incorporado ao conhecimento geral que as crianças interagem no mundo adulto, não somente porque retiram dele os modelos de vida social que investem na sua própria significação do real, mas porque o afetam com suas ações. Investigar o modo como as crianças renovam as

culturas dos adultos pode ser tão interessante como buscar nas suas brincadeiras formas próprias de significar as suas relações no mundo.

Adultos e crianças se confrontam e se defrontam com a tarefa de gerir a heterogeneidade, ou seja, a diferença de interesses, de usos, de modos de definir e significar a realidade, o que lhes exige mobilizar conhecimentos e experiências sociais complexos. Quaisquer que sejam as relações sociais que se possa sublinhar: crianças com crianças, crianças com adultos, adultos com adultos; são sempre espaços de influências recíprocas, e também de conflitos e sanções. Uma vez que as crianças criam alternativas criativas aos constrangimentos dos adultos e, por sua vez, como grupo social, elas não podem abdicar de uma saber e de um fazer normativos, a separação do mundo dos adultos reforça o mito do indivíduo autônomo e independente.

Quer os adultos, quer as crianças, podem ser vistos como seres em formação sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas. Em segundo lugar, ao enfatizar a idéia de que as crianças são seres 'por direito próprio', a nova Sociologia da Infância arrisca-se a apoiar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências (PROUT, 2002, p. 9)

O fato é que existem contextos sociais mais propícios a separar o mundo dos adultos e o mundo das crianças do que outros, como o campo, por exemplo. Entretanto, se essa separação foi uma das grandes marcas da modernidade, o apelo contemporâneo parece ser o da interdependência. Referindo-se a inevitabilidade de espaços comunicáveis entre crianças e adultos, Cohn (2005, p. 35) assinala:

Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis.

No âmbito do debate socioantropológico sobre a condição da infância no mundo contemporâneo, o legado de Florestan Fernandes é notadamente atual.

Em seu pioneirismo, o autor nos permitiu conhecer as “trocinhas do Bom Retiro”²³, e antecipou com seis décadas de diferença em relação aos estudos contemporâneos, nacionais e

²³ Fernandes (2004) definiu por “trocinhas do Bom Retiro” brincadeiras de cunho folclórico praticadas por grupos infantis do bairro Bom Retiro, na cidade de São Paulo, na década de 1940. Os elementos levantados por Fernandes foram utilizados para interpretar sociologicamente aspectos do folclore paulistano e da educação das crianças no brincar.

internacionais, que “existe uma cultura infantil” pela qual as crianças partilham conhecimentos, regras e valores da vida social. O estudo do folclore infantil na cidade de São Paulo, em particular os grupos denominados de “trocinhas”, forneceu os elementos que permitiram ao autor afirmar que a cultura infantil é estruturada em grande parte pelos elementos da cultura do adulto e, em menor proporção, por elementos culturais que as próprias crianças elaboram.

Em grande parte – a quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo (FERNANDES, 2004, p. 215).

Em relação aos elementos culturais que resultam da elaboração criativa das crianças, quase exclusivos do mundo infantil, o autor sublinha que mesmo que os adultos não brinquem de “papai e mamãe”, “polícia e bandido”, esses são temas da vida social interpretados pela criança e “estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da ‘gente grande’ (FERNANDES, 2004, p. 216). Assim, a transmissão de traços culturais de um grupo a outro não se dá por imitação dos indivíduos, mas por aquisição de funções atribuídas, o que significa dizer que, ao se referir a modelos da vida adulta, como a relação pai e mãe, a criança não está evocando seu pai ou sua mãe. Não estão presentes no ato desta elaboração pessoas designáveis, mas as funções que são atribuídas a quem é pai e a quem é mãe em dada sociedade.

A participação ativa da criança na cultura se verifica por dois importantes mecanismos: 1) os elementos da cultura adulta integrados à cultura infantil pela ação direta dos adultos sobre as crianças têm como condição *sine qua non* a *aceitação* por parte dos grupos que a constituem, de modo que este processo não é automático; 2) os modelos sociais elaborados pela sociedade que servem de referência para as criações originais das crianças não são incorporados ao seu universo simbólico por imitação pura e simples. Esses modelos são assimilados por um complexo processo de *elaboração* que supera as interações individuais e imediatas (interação pai e filho, professor-aluno, adulto-criança) e representam aquisições de um passado mais longo da sociedade incorporado ao presente. Essas aquisições não designam uma pessoa ou objeto em particular, antes, dizem respeito ao outro presentificado, mas não presente. Quando uma criança brinca de professora, não é a sua professora que está imitando: o que está pondo em jogo é o significado, a função social que é atribuída a esta relação.

Na década de 1940, Florestan Fernandes assinalou a equivalência dos grupos infantis com outros grupos de maior reconhecimento social (grupos paroquiais, escolares, familiares etc.) na socialização da criança e, desde então, pelo menos nos espaços acadêmicos, tornou-se legítimo falar de “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 2004, pp. 218 e 219). Isso significa que, através dos processos interativos que vão, espontaneamente, elaborando os grupos infantis participam no mesmo patamar de importância da transmissão de conhecimentos, valores e modos de agir sobre vários aspectos da vida social. E, mais, os grupos infantis são responsáveis por aquisições sociais importantes, tanto na esfera intrageracional como na esfera intergeracional, de modo que as crianças, na medida em que vão sendo introduzidas em sistemas de relação que organizam o funcionamento dos grupos, afetam também a socialização dos adultos.

Diferentemente dos autores contemporâneos, Florestan Fernandes não teve seguidores, talvez porque seu pioneirismo tenha emergido num período histórico em que o folclore era o cerne da busca da identidade da cultura nacional e as preocupações com as crianças estavam limitadas, com poucas exceções, à assistência e à escolarização elementar, sendo a pediatria e a psicologia suas principais intérpretes. O vazio deixado pela antropologia, pela sociologia e pela história está por ser ocupado, e a tarefa de identificar e interpretar as percepções, as práticas e as aquisições sociais das crianças em contextos históricos e culturais específicos está em grande parte por fazer.

Por ora, pode-se afirmar que as sociedades mudam e com elas mudam os processos de socialização das crianças. Entretanto, o risco iminente continua sendo o de universalizar o particular e tomar sua complexidade global. Muitas faces da infância só podem ser reconhecidas em sociedades de capitalismo avançado, como realização de modos de vida das classes médias urbanas, razão pelas quais as durações, as significações e as formas de ação não podem ser apreendidas como realizações gerais. O sinal de alerta continua sendo o de não amalgamar todas as crianças em enquadramentos conceituais nos quais elas não cabem, implicadas que estão em outras relações sociais, em outros modos de organizar e gerir a vida. As crianças estão implicadas cotidianamente no desafio de aprender a sua condição histórica, que o fazem com os recursos disponíveis nos contextos sociais específicos em que se encontram.

Crianças, em diferentes contextos sociais e culturais, podem dispor de modos distintos de inserção na vida familiar e comunitária. Do mesmo modo, “[...] em sociedades as mais diversas,

as crianças podem ser concebidas como mais ou menos atuantes na elaboração dos conhecimentos que se apropriam [...]” (COHN, 2005, p. 38). Reinstaurar essas tensões no âmbito das pesquisas, especialmente em espaços tão tramados como a escola – lugar inseparável das crianças e da qual com muita frequência só se dá a conhecer o não-acontecimento, pode favorecer a compreensão do (des) acontecimento e de tempos de transição.

A propósito, no que pese a pertinência da crítica em relação à institucionalização das crianças, é necessário evitar as alternativas excludentes. Nessa perspectiva, o antiescolismo que cerca principalmente algumas análises de cunho cultural é historicamente anacrônico, porque afinal de contas a reivindicação por escolas e creches é um dos grandes consensos do nosso tempo. O vigor da crítica reside fundamentalmente no reconhecimento de que mesmo no espaço da escola as crianças não se comportam ao longo de todo tempo como alunos, mas como sujeito social que participa em parte da sua própria socialização.

II parte - Assentamento: Compendo um dizer

Sou vira-mundo virado
Pelo mundo do sertão
Mas ainda viro este mundo
Em festa, trabalho e pão
Virado será o mundo
E vira-mundo verão
O virador deste mundo
Astuto, mau e ladrão
Ser virado pelo mundo
Que virou com certidão
Ainda viro este mundo
Em festa, trabalho e pão.
(Capinam/Gilberto Gil)

Assentamentos ainda são lugares estranhos ao país e, dada a ampla diversidade de modelos de ocupação de terras desapropriadas nas diferentes regiões brasileiras, busquei amear elementos para construir um contexto deste lugar do qual falo de crianças e dos seus modos de viver. No entanto, às vezes, contextos sugerem olhares frios: onde, como, quando... Por isso, lanço mão do sentido etimológico de contexto: “entrelaçar, reunir tecendo”, para produzir uma narrativa sensível em relação ao modo de olhar o lugar, no qual estive por quatro vezes e não pude deixar de estranhar palavras, gestos, cenas, paisagens. Para essa produção, me inspira a

metáfora do ver e do olhar do etnólogo Sérgio Cardoso (1988, pp. 348-350). Para ele, o ver geralmente tem a conotação de descrição e passividade, supõe um observador comedido que interroga pautando-se em associações previstas e previsíveis; em contraste, o olhar procura, penetra, aproxima, pensa e, porque, opera com campos abertos, integra elementos estranhos, descontínuos, incoerentes.

O olhar está, portanto, próximo do sentido originário de contextura, que se faz entrelaçando, cruzando, adensando.

Comunicar a existência de um lugar não é o mesmo que extrair um código que já estava lá, cifrado, pouco acessível ao olhar comum. O observador é sujeito daquilo que observa: paisagens, pessoas, palavras e gestos, o que significa que o faz mobilizando sentidos, linguagens que se localizam num determinado campo de presença. Este esforço de inteligibilidade comporta inúmeros outros elementos igualmente possíveis, dependendo do que é perscrutado e investigado e da perspectiva de quem inquire.

1. O processo de formação do Assentamento

Quando saiu o projeto de assentamento, as famílias já estavam há quase dois anos acampadas, vivendo coletivamente em barracos de lona preta. Ao longo desse período, passaram por sete despejos. O último culminou com a ocupação da fazenda Rio Branco, em outubro de 1995, onde permaneceram acampados até maio de 1996, quando saiu a desapropriação da terra pelo Incra, iniciando o assentamento das famílias, processo acelerado pelo massacre de Eldorado de Carajás. Algumas crianças que integram esta pesquisa nasceram durante o tempo de acampamento.

A área total onde foram assentadas as famílias é de 230 km². Em 1996, elas eram 517. Cada família recebeu dois lotes: um na vila²⁴, medindo 30x30 m², e outro na roça, medindo 20 hectare (2.000,00 m²). Essa divisão separou o lugar de moradia do lugar de trabalho, o que, com o passar do tempo, foi configurando duas paisagens distintas: no campo (roça), lotes dispersos e paisagem tipicamente camponesa; na vila, concentração espacial, vida condensada, uma pequena cidade, como definem as crianças. No projeto de assentamento, este lugar recebeu o nome de

²⁴ A vila foi instalada na parte da fazenda que havia sido uma vila de trabalhadores da construtora Andrade Gutierrez, à época prestadora serviço da empresa Vale do Rio Doce.

“vila urbana” e, neste caso, entre o projeto e a vida, houve relação de continuidade, já que vários equipamentos urbanos (comércio e serviços) se encontram distribuídas pelo Assentamento.

Em 12 anos, o assentamento Palmares II aumentou em mais da metade o tamanho da sua população. Hoje, 587 famílias residem na vila e calcula-se (dados da Escola) que 300 famílias residam na roça. A população do Assentamento é de aproximadamente 5.000 habitantes, superior a cidades brasileiras de pequeno porte²⁵.

A recomposição do Assentamento, pelas margens, bem distante das estatísticas oficiais, instituiu uma segunda reforma agrária. Essa explosão populacional ocorreu por inúmeros fatores. As famílias assentadas agregaram parentes em seus lotes (a palavra agregado é comum no Assentamento em referência às pessoas não assentadas), assentando-os na vila ou na roça. Além disso, alguns assentados se desfizeram de uma das propriedades, incorporando ao Assentamento pessoas sem vínculo com a história da conquista da terra.

Na escassez, as pessoas desenvolveram formas (dentro de campos possíveis) para enfrentar o drama social da falta de lugar pra todos. Essas formas abrem novos problemas, mas por outro lado, criam soluções que não estavam no horizonte de possibilidades. Sem que isso implique qualquer forma de apologia à pobreza, esse presente nunca o mesmo nos incita a olhar para a capacidade das pessoas de movimentar relações, espaços, sentimentos; em contraste ao olhar que paraliza, harmoniza e só consegue alcançar a abrangência e a horizontalidade do mundo.

Por dentro desses deslocamentos, está presente também a força da lógica mercantil. Em busca de terras de custo baixo, principalmente em áreas próximas às cidades, citadinos vão se incorporando aos espaços rurais, introduzindo novos serviços e paisagens. Funcionando como uma espécie de arrabalde da cidade, o campo vai se integrando a sua unidade espacial, se não fisicamente, pelos signos e funções. Um novo conceito de unidade espacial, a dispersão combinada, talvez seja uma das grandes invenções do nosso tempo. O que a define é a descontinuidade territorial que não inviabiliza a cidade de integrar funcionalmente áreas fora de seus contornos.

²⁵ Borá, situado próximo de Assis e a 423 quilômetros da capital paulista é a menor cidade brasileira. Sua população é de 795 pessoas.

As novas feições que o Assentamento assumiu modificaram o projeto inicial. Hoje, a vila não é o lugar de convivência densa de toda a população, já que parcela significativa trabalha e reside na roça. Para muitos, a vila é um lugar de trânsito, e isso inclui também as crianças.

2. A paisagem: morfologias combinadas

O Assentamento não é um espaço preenchido de um mesmo contínuo. Eletrificação (na vila e na roça), telefone (na maioria público), transporte coletivo, praça pública (Foto 1) pavimentação (Foto 2) e antena parabólica (Foto 3) são formas urbanas modernas que extrapolam a cidade e se entrecruzam com outras paisagens.



Foto 1- Praça do Assentamento
Fonte: Arquivo de fotos da Escola Crescendo na Prática

As formas estão impregnadas de significados e horizontes de vida social. Uma praça, uma rua asfaltada, uma escola de proporções gigantescas talvez traduza o que uma das crianças disse no início da pesquisa: “a mãe queria ir embora daqui, mas nós não fomos, porque a Palmares vai crescer”. A idéia de progresso é uma referência à cidade, mas que não se confunde com ela, a não ser nas suas formas, que tornam os limites entre um lugar e outro imprecisos.



Foto 2- Rua principal do Assentamento
Fonte: Foto produzida pela pesquisa



Foto 3- Residência na vila
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

No Assentamento, a construção de uma casa de alvenaria define um projeto de futuro (Foto 4), e a palavra construção tem um sentido que lhe é próprio. Uma casa de madeira não é uma casa “construída”, é tão somente uma casa. Na casa em construção, um conceito de morar: varanda, sala de estar e de jantar, quarto do casal e quartos individuais para cada filho.



Foto 4- Residência na roça
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

3. Escola: uma conquista

A Escola Crescendo na Prática se distingue e se aproxima de outras escolas do país. Aproxima-se pelos seus vínculos institucionais com o sistema público de educação. Distingue-se pelos seus laços com o Movimento Sem Terra.

A direção da Escola e parte de seu corpo docente e administrativo estão vinculados ao MST. Nos assentamentos que resultaram de suas conquistas, o diálogo do Movimento com as escolas é realizado pelo setor de educação, a quem cabe, entre outras tarefas, acompanhar o trabalho pedagógico das escolas. No caso de Palmares II, o setor de educação perdeu esta característica de acompanhamento, já que os seus membros estão vinculados à estrutura da instituição. Hoje, cabe a eles a tarefa de execução e crítica do trabalho pedagógico que realizam, como profissionais e como militantes.

O setor de educação do Assentamento integra instâncias de representação política do Movimento Sem Terra em âmbito regional e estadual. Os representantes deste coletivo constituem o setor de educação nacional, espaço de análise, avaliação e proposição de ações para a educação. Este coletivo articula as pautas comuns do Movimento em todo o país.

Quando a Escola Crescendo na Prática foi fundada, ainda na fase de acampamento (lona preta), o Movimento Sem Terra não estava constituído como organização, com os seus setores e instâncias organizativas. Suas lideranças foram ampliando seus níveis de escolarização através dos cursos que o Movimento promoveu, de forma que tanto a organização quanto as suas lideranças foram crescendo junto com a Escola, com as condições que possuíam.

Do acampamento (Foto 5) à escola de hoje (Foto 6), talvez a história tenha tornado o nome “Crescendo na Prática obsoleto, mas as tarefas de interpretação e transformação da prática mantêm-se atuais.

Em sua história, a Escola não se constituiu numa instituição de ensino formal, tão somente, no que pese a extrema importância desta função nas sociedades modernas. Permaneceu até recentemente como lugar de encontro das crianças e jovens – mesmo nos horários não-escolares – do jogo, da brincadeira das crianças, das reuniões da comunidade, da festa. O crescimento do número de alunos, que exigiu administrar o acesso e a permanência na Escola em períodos não-escolares, burocratizou, de certa maneira, o acesso livre, apesar desta burocratização não impedir o acesso completo. A construção de uma praça pública, recentemente, arrefeceu essa procura pelos espaços da Escola.

A Escola cumpre o papel de forjar uma memória do processo de conquista do Assentamento e daqueles que não puderam vivê-la. Nos rituais da Mística²⁶ se adorna, celebra e se preserva os símbolos da conquista.

Na primeira vez que estive no Assentamento coletando informações para este trabalho, uma professora definiu o que a Escola representava para o lugar: “a Escola é o ponto turístico do Assentamento”.

Lá estão marcas comuns de uma instituição secular, mas há também aquelas que o projeto de uma escola popular forjou, principalmente no que diz respeito às crianças: poder se referir aos diretores e coordenadores pelos seus nomes, adentrar as salas com a liberdade que adentram as salas de aula, andar de bicicleta nas áreas livres em horário não escolar, protestar nas quebras de acordo, e vir à escola sem necessariamente precisar estudar.

Aos assentados, coube a tarefa, em 1998, de incendiar a escola de pau-a-pique para forçar o aparecimento de outra escola, com as condições funcionais e estéticas que se reivindica para todas as crianças do país. Em setembro de 2008 encontravam-se matriculados na Escola 1.386 alunos²⁷, distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Não há Ensino Médio regular no Assentamento, de forma que a conclusão do Ensino Fundamental, para muitos, implica no deslocamento para a cidade ou na interrupção do processo de escolarização.

²⁶ “A mística, ao mesmo tempo que brota e se alimenta da causa, faz a causa” (Bogo, 2002, p. 53)

²⁷ Fonte: Estatística da Escola.



Foto 5- Primeira escola do Assentamento
Fonte: Mariozan Gomes Araújo, militante do MST



Foto 6- Escola Crescendo na Prática (prédio atual)
Fonte: Arquivo de fotos da Escola Crescendo na Prática

4. A produção da existência

A agricultura, a pecuária e o comércio formam as principais atividades econômicas do Assentamento.

Nas roças se cultiva lavoura branca (milho, arroz e feijão), sendo o arroz e o milho os cultivos mais importantes. A pecuária é uma atividade presente em 70% dos lotes²⁸, e dela resulta o comércio de leite (*in natura*) e queijo. O trabalho artesanal é predominante em todas essas atividades.

Além da comercialização de produtos no Assentamento, que ocorre principalmente em Parauapebas, há um intenso comércio local no qual se pode encontrar diversidade de produtos industrializados. Essa expansão do comércio estimula o consumo, implanta hábitos até muito recentemente inexistentes (como ir ao supermercado ou a uma locadora de vídeo) e altera comportamentos que deslocam perspectivas sobre modos de vida no campo.

Ao comércio local se juntam outras formas de circulação de mercadorias. Grandes redes de lojas de departamento (Foto 7) improvisam locais para comercialização dos seus produtos. Há um processo em que o campo vai ao encontro da cidade, e outro, em que a cidade vem ao encontro do campo.



Foto 7- Comercialização de eletrodomésticos em frente a uma das casas do Assentamento
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

²⁸ O gado não é próprio para a maioria dos assentados. Os pastos são alugados para pecuaristas da região.

5. A composição das famílias

A investigação da trajetória familiar das crianças envolvidas na pesquisa corrobora as informações sistematizadas sobre a composição do Assentamento. O que ela adensa é o fato das famílias virem de migrações sucessivas. Entre a saída de seu lugar de origem e a fixação (para muitos, provisória) no Assentamento, há trânsito por diferentes Estados e/ou cidades brasileiras, e muitas tentativas de trabalho e residência.

As famílias assentadas são migrantes do Estado do Maranhão, Pará, Minas Gerais e Goiás, em seus números mais expressivos. O Estado do Maranhão representa 63% das famílias assentadas.

Das 23 crianças que participaram da pesquisa, nove têm composição familiar de pai, mãe e irmãos (família nuclear). As demais integram famílias monoparentais (sete crianças), nas quais predominam a figura da mãe como responsável pelos filhos, ou famílias com padrastos e enteados (sete crianças).

No que se refere à escolarização, o nível predominante é o Ensino Fundamental incompleto. Entre as mães, a escolaridade é maior na faixa de Ensino Médio completo, em comparação aos pais (Quadro 1).

Quadro 1- Escolaridade de pais e mães das crianças

Criança	Escolaridade	
	Pai	Mãe
Aline	4ª série	5ª série
Ana	4ª série	5ª série
Anita	–	6ª série
Ariane	Sem escolaridade	4ª série
Carlos	2º grau completo	3º grau completo
Daniel	5ª série	Ensino Médio completo
Elton	4ª série	6ª série
Ênia	1º grau completo	Ensino Médio completo
Hanna	4ª Série	4ª série
Inês	7ª série	Ensino Médio completo
Karla	4ª série	4ª série
Laissa	Sem escolaridade	4ª série
Lene	3ª etapa	Ensino Médio completo
Leonardo	1ª série	1ª série

Liane	2º grau completo	5ª série
Lúcia	1º grau completo	Ensino Fundamental completo
Mariana	2º grau completo	Ensino Médio completo
Paulo	2º grau completo	5ª série
Rui	2ª série	5ª série
Sabrina	3ª série	Ensino Médio completo
Tânia	1º grau completo	Ensino Fundamental completo
Valéria	2ª série	5ª série
Vânia	4ª série	6ª série

Fonte: Formulário aplicado em 2007 com as crianças e com as famílias

Os dados apresentados foram obtidos das questões que constam do formulário que apliquei com todas as crianças e suas famílias (Anexo 1), com o objetivo de apreender relações da trajetória de constituição familiar e comunitária das crianças com as suas práticas sociais, em particular as práticas de leitura.

6. Organização política

No âmbito da vida social estar assentado é a possibilidade de produzir novas formas de coletividade. Não existe no Assentamento autoridade jurídica ou policial fisicamente presente. Uma associação de moradores é responsável pela coordenação política, o que significa mediar os interesses em relação a aspectos da vida do Assentamento (educação, segurança saúde etc.), como também os conflitos e dissensos. A prática de realização de assembléias para encaminhamento de temas de interesse comum é uma via pela qual se exercita processos de gestão coletiva. Esses processos organizativos não fazem do Assentamento um lugar imune aos problemas comuns da vida em sociedade, de modo que não arrefecem os conflitos e as tensões no que se refere aos modos de pensar e fazer o mundo social.

Do acampamento ao assentamento há um longo processo de mobilização popular. O primeiro conflito é para ocupar, o segundo é pelo direito de continuar existindo na terra, o que inclui obviamente conquistar, além da terra, crédito para produzir, técnicas de manejo, educação, saúde, transporte etc.

No caso do assentamento Palmares II os permanentes conflitos com a Vale do Rio Doce²⁹, com os governos municipal, estadual e federal indicam a permanente recusa à condição de expropriados da riqueza social. É um lugar de vida pública intensa, não somente porque as pessoas ocupam as ruas, mas porque fazem política social, mesmo que o alcance seja apenas o de fazer ranhuras na ordem social estabelecida.

III parte - sobre modos e significados de viver a infância

O homem está na cidade
como uma coisa está em outra
e a cidade está no homem
que está em outra cidade

mas variados são os modos
como uma coisa
está em outra coisa:
o homem, por exemplo, não está na cidade
como uma árvore está
em qualquer outra
nem como uma árvore
está em qualquer uma de suas folhas
(mesmo rolando longe dela)
O homem não está na cidade
como uma árvore está num livro
quando um vento ali a folheia (...)

a cidade está no homem
quase como a árvore voa
no pássaro que a deixa
cada coisa está em outra
de sua própria maneira
e de maneira distinta
de como está em si mesma.
(Poema Sujo, Ferreira Gullar)

Há poucos trabalhos etnográficos e sociológicos que remetam aos modos de vida das crianças das diferentes classes e grupos que constituem a sociedade brasileira. Por isso, recorreremos freqüentemente a grandes narrativas para situar processos históricos locais no que pese seu alcance universal (tomado no sentido de que integram processos que são do mundo), são insuficientes para responder a uma questão central, “a despeito das instituições que predominam,

²⁹ Dentro da área do assentamento Palmares II ficam os trilhos da Vale do Rio Doce, maior empresa de mineração de ferro do mundo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u111871.shtml>

a despeito dos governos, das corporações, o povo, os grupos sociais, as classes sociais vivem a vida. Trabalham, batalham, padecem, realizam-se” (IANNI, 2001, p. 7).

Nessa perspectiva, um dos objetivos deste trabalho foi apreender dimensões da vida das crianças capazes de ampliar a forma de significar suas práticas de leitura. Para tal, optei por ouvir as crianças, observá-las, quando possível, dialogar com elas através de seus diários. Era central fazer das crianças o centro do processo da palavra e, através do seu dizer, dar a conhecer este fato: as crianças vivem a vida³⁰ e o fazem de distintos modos, à sua maneira. Por essa via, buscava romper com o tempo anônimo, coletivo, endurecido, como, por exemplo, o dos diários de viagem que inspiraram Gilberto Freyre (2000) em Casa-Grande & Senzala. O esforço de agora é reencontrar as crianças no seu tempo, com seus nomes, iniciativas e experiências.

Aparentemente, as práticas de leitura prescindem dessas incursões. Entretanto, a leitura é parte constitutiva do conjunto da vida das crianças: o modo como as crianças produzem sua existência tem implicações nos objetos acessados, nos motivos e nas formas de ler. Por isso, o objetivo era apreender o maior número possível de modos, relações, interações para localizar os pontos mais decisivos em relação à constituição dos leitores e de suas práticas.

Dois instrumentos possibilitaram conhecer mais detalhadamente meandros da vida das crianças, a escuta (entrevistas) e a escrita (diários), mas foi a escrita que mais me aproximou do universo simbólico das crianças. Ao escolher o diário como gênero de escrita, esperava conciliar o objetivo de obter registros da vida das crianças com uma experiência que já conheciam ou haviam vivenciado: o “caderno de reflexão”³¹. Apesar do registro não ser estranho ao universo simbólico das crianças, houve uma série de dificuldades em relação aos sentidos atribuídos a este ato: quando fazer, como fazer, o que dizer.

Compartilhei com as crianças a expectativa de conhecer como viviam os seus dias e busquei explorar fundamentalmente três universos: o trabalho, a brincadeira e a leitura, com ênfase nas ações que realizavam, seus lugares e durações. O sentido que atribuí ao diário era de registro do ordinário. Para algumas crianças, registrar a rotina, o repetitivo era conflituoso, o que as levou a trabalhar com anotações mais espaçadas, ou então, a lançar mão de poesias, fragmentos de poemas e/ou músicas para marcar certos dias. Tais estratégias, que à primeira vista me pareceram sinalizar para o enfraquecimento da fonte, trouxeram enormes conflitos. No

³⁰ Apreender esse modo de viver a vida foi, de certo modo, apreender o processo de apropriação da leitura.

³¹ O “caderno de reflexão” é um instrumento de memória utilizado nos processos de formação do Movimento Sem Terra.

transcurso do tempo, passei a interpretar as estratégias de escrita das crianças como pistas para investigar o processo de produção daqueles registros, além dos materiais que foram acessados para produzi-los. Isso exigiu refazer algumas entrevistas para explorar esse inesperado modo de dizer que algumas crianças introduziram.

Por outro lado, na diversidade de fontes que o estudo exigiu, houve sempre um material involuntariamente fornecido³²: histórias, atitudes, modos de ser. As crianças forneceram elementos que foram decisivos para refazer meus rascunhos iniciais.

Clarice Lispector (1998, p. 12) em “A hora da estrela” dizia que há sempre falta entre os humanos: “[...] quem não tem pobreza de dinheiro tem pobreza de espírito ou saudade por lhe faltar coisa mais preciosa que ouro - existe a quem falte o delicado essencial”. Em certas circunstâncias, o processo de acesso e produção de fontes exige que algo de “delicado essencial” não falte, como o envolvimento dos informantes (que em muitas situações adquire dimensão afetiva) e pessoas ligadas aos caminhos da pesquisa. Em todas as etapas do trabalho de campo, fui favorecida pelo acolhimento e disponibilidade de pessoas, ilustres ou desconhecidas, e principalmente, das crianças. Elas me permitiram conhecer suas casas e o desejo de aproximação com as suas famílias, partilhado por mim e por elas, me trouxe a feliz oportunidade de vivenciar a “regra de ouro da hospitalidade”, citando DaMatta³³. Esse envolvimento se expressou em outras situações, por exemplo, na escrita do diário, que adquiriu um sentido que não foi apenas o de produzir fonte para uma pesquisa cujo significado só pode ser plenamente compreendido por quem a faz. As crianças foram afetadas por este fazer e, através de cartas ou do próprio diário, escreveram sobre o significado do nosso encontro e de suas expectativas de futuro.

Eu adorei participar desse projeto com a senhora, queria muito que tivesse conhecido meus pais, mas não deu. Espero que continue com esse projeto e que volte sempre na nossa escola (...). Foi um grande prazer lhe conhecer. Espero que volte muitas vezes mais (Valéria, Carta).

Eu espero que nesse ano eu tenha outro trabalho com você. Foi muito legal te conhecer (Laisse, Diário).

Eu escrevi pouco mas pelo menos dá para você saber como é o meu dia a dia. De Gabriel para minha querida amiga Eliana (Daniel, Diário).

³² Cândido, Antonio. Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Editora 34, 2004.

³³ Em A casa e a rua (1991), DaMatta chama de “regra de ouro da hospitalidade” o respeito, a atenção e a satisfação de que se cerca uma visita que vem a nossa casa a procura de algo, mesmo que isso implique, no caso de busca de material de trabalho, em quintais invadidos e portas forçadas.

Obviamente, não podemos ignorar as condições de produção de uma fonte. O diário foi um texto produzido para alguém, que deveria se voltar para certos acontecimentos e não para outros; todavia, considero-o um gênero mais susceptível de expressão da fala espontânea das crianças, uma vez que não estavam sob o efeito de certas influências: olhares, tom de voz, gestos de aceitação ou reprovação. Para Fernando Pessoa (1986, p. 396), “as crianças são muito literárias porque dizem como sentem e não como deve sentir quem sente segundo outra pessoa”. Entretanto, os sentidos que as crianças instauram nas suas escrituras têm historicidade e carregam as marcas das relações sociais nas quais elas se produzem.

Os diários, independentemente da extensão da narrativa, foram decisivos para mostrar facetas da vida das crianças que de outro modo não conseguiria acessar, porque estavam diretamente vinculadas a espaços não públicos, como a casa. Se a paisagem do lugar e a organização da vida social permitiam assinalar conflitos de tempo e de espaço, os diários se fizeram abundantes em descrições de percepções, relações e usos que acentuaram e fecundaram a hipótese de que o Assentamento era um lugar problemático, por seus contrastes e paradoxos.

Diferentemente de um mundo demasiadamente organizado como o que foi idealizado pelo pensamento moderno, do ponto de vista social e cultural o que recolhi foi a ambigüidade, o (des) contínuo, semelhanças que se diferenciam, diferenças que se assemelham.

Se o mundo ficou mais complexo, como afirma Ianni (1998), pares excludentes agonizam ante as realidades cada vez mais multifacetadas. Comumente, aspectos geopolíticos, étnicos, religiosos, culturais de países e povos remetem ao conceito de diversidade, um dos mais importantes valores culturais do mundo contemporâneo. Porém, de modo bastante recorrente, certos pares como africano-europeu, índio-branco, homem-mulher, branco-negro, oriente-ocidente, camponês-cidadino, campo-cidade são associados a pares que se homogeneízam ou se antagonizam, às vezes de modo insuperável em relação ao seu oposto, de modo que os pares, na sua dinâmica interna, perdem sua complexidade como construções sociais plurais. Na busca de outra perspectiva, o caminho pelo qual este estudo enveredou foi o de tomar a criança do campo não somente na sua distinção em relação a múltiplos outros que constroem a diversidade do mundo, mas nas suas transições, opondo-se à visão de processo civilizatório uniformizador que dirige as interpretações sobre povos, etnias, classes ou grupos de pessoas.

Longe de uma unicidade sociológica, as crianças pobres do campo brasileiro, em particular da amazônia paraense, onde este estudo se localiza, exigem um esforço interpretativo

que mobilize e movimente essas categorias globais e regionais para dentro e para fora dos seus limites. Qualquer que seja a dimensão do espaço que tomemos, o global ou o local, ambos comportam o comum e o diverso, o que cinde a noção de local como algo associado tão somente ao particular, ao identitário, à contigüidade de práticas e costumes. Nessa perspectiva, a homogeneidade deixa de ser uma categoria explicativa das populações do campo. Por toda parte, há a presença de elementos que se entrelaçam, coexistem, são concorrentes entre si, mas não se eliminam, o que exige reproblematicar as oposições, os binarismos e as dicotomias.

Os indícios dos quais parti para compor este quadro analítico não indicam que as realidades contemporâneas são regidas pela mobilidade e fluidez, ao ponto de relativizar as estabilidades e o que nos constitui como humanidade. Antes, sinalizam para a construção de mediações entre a estabilidade e a fluidez, o mundo e o lugar, o universal e a diferença. Isso implica reconhecer que as crianças aludidas partilham elementos comuns com outras crianças brasileiras, mas não se confundem com elas. Como disse Ortiz, “o universal termina onde começam a cultura e a língua” (2007, p. 8). Nessa perspectiva, mais do que apreender a diferença, o desafio foi apreender a diferença dentro da diferença, localizando processos híbridos que irrompem com a visão de campo com lugar homogêneo e das crianças como seres estáveis e igualmente ajustadas a certas configurações locais.

Tempo e espaço foram categorias decisivas para a compreensão das transformações que fundaram a modernidade. A mudança do trabalho artesanal para o trabalho fabril, o êxodo rural, o crescimento das cidades, a incorporação das mulheres e das crianças ao mercado de trabalho, a produção excedente e o consumo em grande escala, a criação de instituições administrativas para organizar a vida social, a urbanização dos espaços da cidade (eletrificação, asfaltamento, construção de monumentos etc.), a separação entre lazer e trabalho, entre outras, são realizações que delimitam cortes históricos de extrema relevância para o mundo ocidental.

Entre esses cortes está a separação de campo e cidade, e a assunção da “sociedade urbana” como o destino inevitável da humanidade. Do ponto de vista sociológico, a cidade é representada como a mais completa expressão da complexidade social, porque condensa um número incalculável de diferenças: político-administrativas, materiais, técnicas e culturais. Em contraste, o campo apresenta-se como símbolo ou expressão do simples (às vezes simplório), precário e homogêneo, à margem da sociedade urbana.

Considerando-se essas construções sociais, pode-se tomar duas vias de aproximação com o tempo-espaço dos assentamentos: uma em oposição à cidade e às realizações do urbano, associando os assentamentos à rusticidade, à carência e ao atraso. A outra, em complementaridade, toma-os como distintos em relação à cidade, mas não excludentes; semelhantes, na medida em que fronteiras entrelaçam-se, colidem-se, condensam-se, mas não homogêneos. Por esta via, leva-se em conta que campo e cidade não estão em relação nem de exclusão nem de equivalência, o que torna impraticável dissociá-los ou reuni-los num conceito global e unitário. De toda forma, isso não depende de escolhas aleatórias do pesquisador. Se a vida vivida das pessoas se presta a um número considerável de variações, essa conclusão não pode ser apenas conceitual. É a realidade que deve orientar toda e qualquer opção teórico-conceitual.

No plano teórico, ante a presença de tecnologias que oferecem maiores possibilidades de integração espacial (rádio, televisão, Internet), não é difícil assimilar que campo e cidade não são blocos homogêneos ajustáveis a uma perfeita organização hierárquica. Entretanto, esses espaços são freqüentemente analisados como fixos e unitários e não como espaços móveis e fracionados que se movimentam numa matriz muito mais alargada em que uma infinidade de coisas se superpõe no mesmo território.

Para este estudo, elementos de distinção entre campo cidade amplamente aceitos (cultivo/criação versus comércio, tempo cíclico versus tempo linear, terra como espaço de trabalho versus terra como espaço de lazer, velocidade versus lentidão) não podem ser tomados como temporalidades fixas, porque, em maior ou menor escala, um e outro são erigidos por variações da combinação desses duplos. Para assentamentos com as dimensões que podem ser visualizadas em Palmares II, este ponto de vista é decisivo, porque toma o aparentemente pequeno e simples como complexo e, nessa perspectiva, desloca formas de pensamento estabelecidas como aquelas que vinculam a concentração, a diferenciação social e a velocidade de renovação ao urbano e, por sua vez, inversamente, a desagregação, a homogeneidade e a lentidão ao rural.

Diante deste quadro, assumo um pressuposto fundamental: o tempo não existe em si mesmo, antes e, sobretudo, refere-se às realizações humanas tanto materiais como simbólicas, o que o faz indissociável das ações e das relações sociais. Assim, o tempo de um lugar pode ser apreendido entre tantas outras formas, pelas atividades que as pessoas partilham e pelas técnicas

disponíveis (econômicas, socioculturais, políticas) e efetivamente realizadas. O que torna este processo complexo é que há uma difusão fragmentada e seletiva de equipamentos sociais e culturais, o que faz com que, numa mesma fração de território, como um assentamento, convivam elementos provenientes da tradição e do moderno.

No campo ou na cidade verifica-se a simultaneidade de tempos sociais e, ao mesmo tempo, sua dispersão e segmentação. A reprodução ampla do capital exige que diferentes coisas aconteçam ao mesmo tempo e é inquestionável a plasticidade do capitalismo de absorver espaços diversificados e incorporá-los ao seu movimento. Por todas estas configurações é que se pode dizer que a relação com o mundo é cada vez mais local-global; entretanto, a constituição de formas de transição e contato, pela comunhão de objetos, signos, vontades, desejos, informações etc., é apenas uma dimensão deste processo de expansão, mobilidade e fluidez do mundo contemporâneo. O paradoxo é a impossibilidade de uma coesão espacial e temporal por mais hegemônicos que pareçam os centros de produção e decisão e por mais unificados que pareçam os lugares.

O ingresso no consumo não reduz o mundo a uma grande “aldeia global”, regido pelos mesmos tempos sociais. A desterritorialização de objetos e técnicas, sua dispersão no mundo, exige cada vez mais operar com a associação e dissociação de processos, com a coexistência de modos e relações descontínuos. A mundialização pressupõe lógicas globais, racionalidades totalizadoras e seus respectivos usos, lógicas e referências locais, articuladas às condições históricas (econômicas, sociais, culturais e geográficas) que mediatizam o encontro entre o lugar e o mundo. Apesar de o mundo ter ficado maior, tempo e espaço só existem como relação, interação. As formas e os objetos que dão materialidade aos lugares prescindem de conteúdos culturais, modos de troca e apropriação localmente vividos, o mundo da vida, o tempo das vidas humanas.

A referência à temporalidade é fundante porque pressupõe a existência de tempos descompassados, descontínuos, não consumados, o que torna inviável a existência de um mundo completamente administrável, capturado pela vontade de poder. Ela está ancorada na teoria social de Marx (1996), com as mediações que seu emprego em contextos que não foram originalmente os seus, exige. O que tem de fundante, a permanência, nas relações sociais capitalistas, de elementos constitutivos de formações históricas anteriores, serve de inspiração para conhecer e reconhecer, não somente nas grandes transições históricas, mas na vida mais imediatamente

vivida, as tensões de tempo social. Seu emprego nesta esfera foi amplamente explorado por Lefebvre (1969) e apropriado em estudos da realidade brasileira que se caracterizam pela existência de tempos desiguais.

Não há como operar com a noção de temporalidade sem abdicar de concepções de vida social apoiadas em extensões de tempo sem tensão. O correlato imediato de um tempo sem tensão é a visão de sucessão como ruptura histórica que leva a dissoluções, mas que não reconhece mecanismos de conservação. Resulta daí o alheamento ao que continua sendo investido no tempo, ainda plenamente significativo no modo como as pessoas se relacionam com o mundo, com as coisas e consigo mesmas.

No contemporâneo operam formas de vida pretéritas, mas não cristalizadas e rigidamente fixadas, de modo que o que permanece também muda ao longo do tempo, porque as relações se atualizam, processo que desencadeia novas possibilidades de combinação de procedimentos culturais.

Produzir mediações para interpretar a “experiência do tempo” (ELIAS, 1998, p. 43), articulando e desarticulando lógicas globais e locais, sucessões e coexistências, pode ser uma tarefa importante no âmbito da pesquisa com crianças. Na experiência do tempo, se desfaz a cisão entre materialidade e significação, pessoas e coisas, porque ela é indissociável de redes de ações e de relações. Como as crianças participam de muitas redes, duradouras ou provisórias, que incluem a família, a escola, a igreja e os movimentos sociais, o conceito de pluralidade da infância adquire outras configurações na medida em que as práticas sociais que essas redes mobilizam podem inscrevê-las em tempos diversos.

Cada rede pode abrigar práticas e relações com temporalidades distintas – por exemplo, o modo de trabalhar e descansar, ler e brincar – que podem sem ser concorrentes ou complementares entre si. Essas novas mediações podem ser úteis ao estranhamento de modelos idílicos de campo, infância e leitura, geralmente modelos uniformizantes que opõem dicotomicamente o moderno (urbano) ao tradicional, o rural ao urbano, o campo à cidade, como se a essas racionalizações se fizesse dispensável um sistema de realidade.

Pela vida vivida das crianças, foi possível identificar e acessar essas temporalidades cruzadas. Do contato com o campo, em seu percurso mais etnográfico, resultou a descrição de eventos colhidos durante as minhas observações combinadas com relatos das crianças, escritos (diários) e orais (entrevistas). Na linha de abordagem que priorizei, a descrição está organizada

em dois níveis de temporalidade: o contemporâneo (a atualidade) e o passado incorporado no presente, atualidade densa e alargada que em seus entrecruzamentos tece o devir (o futuro não como o que virá algum dia, mas o novo que está sendo engendrado no historicamente vivido). Esta abordagem cinde com a lógica que explica o campo tão somente pelo passado e, desta forma, torna o presente mais contemporâneo do passado que do futuro. Da mesma forma, cinde com a lógica de um lugar para cada coisa e uma coisa para cada lugar que rege nossas expectativas em relação aos diferentes contextos sociais. Este campo ao qual me refiro não é um contínuo de ações linearmente tecido, mas um lugar em que certas rotinas conjugam o passado, o presente e o futuro, ou a sua possibilidade.

O empreendimento intelectual aqui apresentado não é o de harmonizar e apaziguar as desigualdades históricas da formação da sociedade brasileira, tampouco elevar as práticas, os indivíduos e os microprocessos ao estatuto de substitutos explicativos das classes, das instituições e dos macroprocessos como se um e outro não fossem faces indissociáveis da sociedade em seu conjunto, mas acentuar o que ficou de fora dessas grandes construções. Nessa perspectiva, a intenção é valorizar os espaços que se abrem entre essas esferas, localizando suas relações e conexões e o dinamismo que conferem à vida social. Assumo, portanto, a aposta de DaMatta (1991, p. 28), que, referindo-se ao Brasil como uma “sociedade relacional” viu enorme fecundidade em “[...] estudar aquilo que está “‘entre’ as coisas”. Para ele, “a partir dos conectivos e das conjunções poderíamos ver melhor as oposições, sem desmanchá-las, minimizá-las ou simplesmente tomá-las como irreduzíveis” (Idem, 1991, p. 28). Nessa mesma direção, considero pertinentes as reflexões de Hobsbawm sobre o risco de “[...] continuarmos a ver o mundo em termos de soma zero, de divisões binárias mutuamente incompatíveis [...] e a ver uma escolha ou/ou entre duas” (HOBSBAWM, 1998, p. 253), certamente uma aposta epistemológica muito mais próxima das experiências históricas que marcaram o século XX-XXI.

1. As temporalidades da infância do campo

Este é tempo de divisas,
tempo de gente cortada.
De mãos viajando sem braços,
obscenos gestos avulsos.
Mudou-se a rua da infância.
(Drummond de Andrade, 2000)

1.1 O contemporâneo

Há uma produção acadêmica considerável em torno das relações e contradições entre o urbano e o rural. Muitos estudos têm se ocupado da tarefa de demarcar as diferenças e similitudes entre esses dois espaços, aliás, muito mais as diferenças que as similitudes. O modo de apreender essas diferenças comporta duas lógicas distintas que adquirem peculiaridades pelo maior ou menor grau de artificialização da natureza³⁴. O que define o rural é a sua proximidade com a natureza em seu estado natural, a partir da qual se produzem certas formas de trabalho e de relações sociais.

[...] quando pensamos em “modo de vida rural”, pensamos haver maior articulação entre o espaço do trabalho e o espaço de vida como, por exemplo, no caso de uma pequena propriedade. Do mesmo modo, no campo, o uso do tempo guarda maior relação com a natureza do que em relação ao “modo de vida urbano”, em que a separação entre o espaço de vida e de trabalho é, geralmente, maior, com o tempo e o espaço assumindo maior “compartimentação” em comparação ao que ocorre nos espaços rurais [...] (BERNADELLI, 2006, p. 48).

Fora das realizações do real, que não podem se restringir à esfera da produção econômica (é preciso incorporar no real dimensões da existência como a cultura, a política etc.), torna-se infrutífero o esforço de congelar diferenças entre campo e cidade, rural e urbano. Um e outro envolvem relações complexas que não podem ser enfrentadas apenas no campo teórico.

A transformação do meio rural, longe de ser um processo homogeneizador, resulta em uma profunda diferenciação dos espaços rurais, tanto no que se refere aos espaços urbanos, quanto internamente, constituindo uma rede de relações que se desenham entre situações urbanas e situações rurais, ambas bastante heterogêneas (WANDERLEY, 2000).

Ante a estas transformações, compreender o campo, e as crianças do campo, exige imergir no contemporâneo como temporalidade que faz coexistir experiências históricas próximas e distantes.

Nas configurações do contemporâneo, as crianças de assentamento ocupam um campo de presença. Entre essas configurações, destaco a transformação do modelo tradicional de família, a dissolução do vínculo trabalho-lazer, a incorporação do lazer midiático, a heterogeneidade religiosa e a centralidade da escola na organização do tempo social de crianças e adultos. Essa

³⁴ Natureza transformada pelo trabalho humano. Segundo Marx (1980) “[...] ação transformadora do meio geográfico pelo homem, de tal maneira que as condições geográficas se humanizam a medida que se tornam prolongamento do próprio homem”.

complexidade social cinde com a noção de cultura de tradição, que marca a interpretação das populações do campo, como se, no seu interior, não houvesse diferenças de ritmo histórico.

Para adentrar nesta complexidade, apresento um conjunto de descrições de várias atividades das crianças e seus modos de significá-las. Elas visam qualificar os seus modos de inserção nas tramas do contemporâneo, matizada pelas virtualidades do lugar, que permitem reconhecer nas simultaneidades o comum e o diverso.

A idade das crianças, correspondente ao início do trabalho de campo, era de 10 a 14 anos (Quadro 2)³⁵. Como este estudo iniciou em abril de 2007, ao longo da sua realização as crianças assumiram outras idades. Até a conclusão do trabalho de campo, as fontes utilizadas indicaram regularidade nos aspectos investigados, em particular entre as crianças de maior idade, indícios que não houve alterações no tempo social da infância, pelo menos não tão decisivas ao ponto de representar a inclusão em outras atividades/lugares sociais ou sentimento de pertencimento a outros grupos de idade, como o grupo dos jovens.

Quadro 2 - Lista das crianças que participaram da pesquisa

Nome	Idade	Residência
Ana	10	Roça
Lene	13	Vila/Roça
Ariane	12	Vila
Daniel	10	Vila
Carlos	12	Vila
Aline	11	Vila
Juliana	10	Vila
Liane	12	Roça
Ênia	12	Vila
Laissa	11	Vila
Anita	10	Roça
Leonardo	11	Vila
Lúcia	12	Vila
Inês	12	Vila
Mariana	10	Vila
Paulo	12	Vila
Hanna	13	Roça
Rui	12	Roça

³⁵ Para preservar a identidade das crianças, o quadro não reflete os nomes reais.

Nome	Idade	Residência
Sabrina	10	Vila
Tânia	10	Vila
Vânia	11	Roça
Valéria	14	Roça
Elton	13	Roça

Fonte: Entrevista realizada em abril/2007 e outubro/2007 e formulário aplicado em fev/2008.

Se o que define a infância é uma dada condição humana, e não simplesmente uma faixa de idade – referência temporal para regular um conjunto de atividades sociais – o que interessava ao estudo era o tempo social das crianças, os modos como realizavam sua existência com o que dispunham e com o que se permitiam inventar. Assim, a infância não foi tomada como *a priori*, mas como produção, cultural e historicamente constituída.

Das 23 crianças envolvidas na pesquisa, seis meninos e dezoito meninas, nove residiam na roça e quinze na vila. No levantamento sobre a forma de aquisição dos lotes, das dezessete famílias que as crianças representavam, sete adquiriram os lotes por alguma forma de compra e uma por doação. As demais, nove famílias, viveram o processo de acampamento e mantêm o que lhes coube na implantação do projeto de assentamento pelo Instituto Nacional de Colonização e reforma agrária.

A participação na vida pública foi um aspecto recorrente: das 23 crianças, nove são oriundas de famílias que têm ou tiveram participação militante na organização do Movimento Sem Terra, o que lhes abriu oportunidades para conhecer lugares e pessoas, assim como acessar objetos de circulação rara no Assentamento. As demais crianças conheceram o MST através da Escola e/ou através da participação em atividades organizadas pelo Movimento, como o “encontro sem terrinha”. Como essas atividades do Movimento Sem Terra acontecem em cidades maiores, incluindo a capital, Belém, as crianças podem transitar em espaços outros, compondo percursos de vida que extrapolam as condições de vínculo familiar.

Além do Movimento Sem Terra, as crianças estão integradas em esferas coletivas como as igrejas, os grupos de organização político-social da juventude, os grupos culturais, o que aumenta sobremaneira a diversidade de experiência social. A participação na liturgia, no coral da igreja, na Mística (Foto 8), nos eventos de estudo, nas mostras culturais permite às crianças, principalmente as que residem na vila, transitar com maior intensidade entre esses espaços. Para as crianças que

vivem a maior parte do tempo na roça, a esfera pública onde ganham visibilidade é a Escola. Juntamente com as crianças da vila participam das místicas, compõem e apresentam peças teatrais, atividade com a qual a leitura está diretamente relacionada, porque, segundo elas, é preciso ler para se inspirar. De algum modo, as crianças que compõem este estudo ocupam um lugar na esfera pública, fato que define o quanto o confinamento social e cultural que se atribui aos tempos modernos precisa ser confrontado com os movimentos do real.



Foto 8- Mística encenada por crianças e jovens da Escola Crescendo na Prática

Fonte: Arquivo de fotos da Escola Crescendo na Prática

Em geral, as casas tanto na vila quanto na roça possuem um a dois quartos, sala e cozinha. Os banheiros e lavatórios se localizam nos quintais; as fossas abertas ainda são comuns em todo o Assentamento. Entre as famílias que possuem casa na vila e na roça, a segunda é bastante precária. Nas casas (Foto 9), há pouco espaço para a privacidade, o que faz com que as crianças incorporem os quintais como extensão da casa para brincar, para ler, ou para se afastar por algum tempo quando sentem necessidade.



Foto 9- Residência de uma das crianças da pesquisa (vila)
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

As crianças da roça se relacionam com o mundo exterior através de inúmeras transações. As famílias que moram na vila e trabalham na roça, mas ficam no local de trabalho durante toda a semana, nos finais de semana se deslocam para a vila. As famílias que trabalham e moram na roça, mantêm vínculo com a vila por relações de parentesco, o que é comum. São essas relações que permitem, não na mesma intensidade, o trânsito das crianças pela vila e o acesso a seus espaços. O inverso também acontece: as relações de parentesco atraem as crianças da vila para a roça nos finais de semana e no período das férias escolares.

Para essas crianças, as esferas de sociabilidade mais densas e frequentes são a escola e a vizinhança. Outras formas de sociabilidade são mais eventuais, circunstanciais. A Escola é o lugar de maior diversidade, porque aglutina professores e crianças da cidade de Parauapebas, sede do município, de outros assentamentos da região, o que gera relações mais heterogêneas. No âmbito da vizinhança, falta presencialidade, mas não integração. A comunicação social das crianças com este território se dá pelo lazer, obrigações escolares e intercâmbio das famílias.

(...) combinemos para todos irem para a minha casa às 3 horas para responder os deveres da prova de educação física que fala sobre o handebol e o voleibol e nós respondemos todas as questões rapidinho e fomos brincar (Rui, Diário).

Neste domingo a minha tia e meu tio e minha prima Amanda, ela tem 7 anos, eles foram para minha casa, nos passamos o dia quase todo tomando banho na represa. Eu

Wellington, Andressa e Amanda nos se divertimos muito eles foram embora de tardezinha (Vânia, Diário).

De forma mais circunstancial, tanto as crianças da roça quanto as crianças da vila mantêm contato com a cidade mais próxima, Parauapebas, lugar onde suas famílias suprem necessidades de consumo, mantêm vínculos afetivos (familiares ou não) e buscam formas de lazer. Da mesma forma, é freqüente no Assentamento o trânsito de crianças e adultos, habitantes da cidade, para o qual são atraídos pelas mesmas razões. Isso evidencia que campo e cidade não são espaços interditados, são espaços abertos, espaços de fluxos intensos: de pessoas, de objetos, de desejos e sonhos. Campo e cidade estão ambigüamente no coração das pessoas ou daquelas pessoas, definindo uma identidade complexa que abriga modos semelhantes e distintos de viver.

A integração espacial das crianças extrapola as fronteiras da cidade, da vizinhança e da escola, porque a televisão e o rádio, principalmente, as conectam a outros lugares. No final das manhãs há práticas que podem ser reconhecidas em muitos outros lugares onde existem crianças: diante de uma tela de TV as crianças assistem atentamente aos desenhos animados do programa “Bom Dia e Companhia” (Liga da Justiça e Família Adams, no SBT), “Pica-pau” (TV Record), “Sítio do Pica-pau amarelo” (Rede Globo), “Eu, a patroa e as crianças” (SBT) e “Todo mundo odeia o Cris” (Record), estes, seriados³⁶ de TVs americanas exibidos no Brasil. Após o almoço, a novela do quadro de programação da Rede Globo “Vale a pena ver de novo” integra o conjunto de programas que as crianças assistem com maior freqüência. No final de tarde, há uma grade de programação que ligam as crianças dos mais diversos lugares: Malhação, Tom e Jerry, além das novelas dos canais mais populares.

Hoje 8 de março, eu acordei às 8:22, merendei às 8:30. Eu assisti televisão no canal 2, pica-pau, e depois eu assisti o filme Shrek (Sabrina, Diário)

Os programas que eu assisto são a novela (vale apenas ver de novo), as 03 horas, o desenho da liga da justiça, as 11 horas e o outro 6 horas, que é o tom e Jerry (Rui, Diário).

Esses elementos vão sendo incorporados, pela criança, no processo de percepção da sua realidade, contribuindo para a elaboração de uma visão do lugar que não reconhece o campo em oposição à cidade. O poema “moro no campo”, autoria de uma das crianças residentes na roça,

³⁶ Todo mundo odeia o Cris um seriado que se passa nos anos 80 que conta a vida de um típico garoto da periferia de Nova Iorque. O seriado “Eu, a patroa e as crianças” aborda com humor situações e problemas da típica família norte-americana.

Rui, expressa a percepção da coexistência de elementos que se encontram na fronteira entre campo e cidade.

Moro no campo, e sou feliz
Lá é bom tem energia e televisão
No campo é igual à cidade,
A diferença é que tem pouca gente³⁷.

Além da televisão, vários outros usos midiáticos estão incorporados à vida das crianças da roça, como realizar tarefas ouvindo música, ou assistir a um DVD nos períodos de descanso. Eventualmente, os pais e as mães se incluem nas sessões de filme ou shows musicais, adquiridos pela família ou locados na vila.

A vila, diferentemente da roça, em que os lotes estão dispersos pelo território, é um núcleo de habitação condensada, o lugar de maior complexidade. É lá onde está distribuída a maior quantidade de equipamentos sociais e culturais e se efetiva a coexistência da diversidade, ao ponto de crianças, como Paulo, não mais a reconhecerem como campo.

Esta cidade é meu lugar
tem poucos anos de existência
aqui todos querem morar.
Este lugar é lindo
flores e plantas que não têm
em outros lugares
Centro urbano foi virando
com a chegada das pessoas
de todo lugar
Para a extração de riquezas
existentes neste lugar³⁸.

De fato, há rotinas muito próximas às rotinas urbanas (obviamente que não com a mesma diversidade) aparentemente em descompasso com um campo cuja produção permanece artesanal, mas que sofisticou seus processos de troca. Acordar cedo para comprar leite e pão, ir ao supermercado são rotinas que aproximam os daqui e os de lá. A maneira de viver depende dos meios disponíveis e esses meios são historicamente construídos. O que é típico, hoje, precisa ser problematizado nas realidades locais, porque as demarcações históricas não são suficientes para

³⁷ Fonte: Escola Crescendo na Prática

³⁸ “Esta cidade”. Fonte: Escola Crescendo na Prática.

apreender os dinamismos que os lugares vão incorporando. Portanto, não se pode mais asseverar que

as condições de cada espaço impõem modos de vida dessemelhantes. Exemplo: o hábito de acordar cedo e ir à padaria da esquina comprar pão quente e leite é algo tipicamente urbano (...). Já a possibilidade de tomar leite fresco ordenhado na hora é algo próprio dos espaços rurais pelas condições existentes [...] (BAGLI, 2006, p. 98).

Em alguns lugares “tipicamente” rurais, como o Assentamento Palmares II, modos de vida dessemelhantes convivem juntos.

Hoje, 1º de março, eu acordei às 8:00 horas, merendei às 8:15. Assisti o meu programa preferido pica-pau. Ajudei a minha tia arrumar a casa, eu enxuguei as louças e estendi as roupas. Quando a minha mãe acordou, nós fomos fazer compra no supermercado no bairro da Paz (Sabrina, Diário).

Acordamos, quero dizer, levantamos e fomos comprar o leite. O Pablo comprou o pão eu e a Isabela o leite (Liane, Diário).

Outra dimensão importante diz respeito à composição familiar. Dentre todas as crianças, nove estão vinculadas a famílias de pai, mãe e filhos biológicos. Nas demais famílias, quatro são monoparentais, sete incluem a figura do padrasto, e em menor ocorrência famílias com filhos adotados. Há uma enorme rede de meio-irmãos dentro das famílias e fora delas, o que responde por redes de sociabilidade familiar fora do núcleo da família propriamente dito, em torno das quais se efetivam sistemas de troca que ampliam os processos de socialização das crianças. No campo há uma desintegração das formas tradicionais de família, o que o aproxima das questões do mundo contemporâneo.

A Escola, por sua vez, tem um papel central na inclusão das crianças em processos educativos amplamente difundidos. Em Palmares, às sete horas da manhã, os professores estão à espera das crianças numa sala de aula comum com carteiras e quadro de giz. Depois de duas horas de ensino, as crianças saem para o recreio. Muito movimento, às vezes uma sutil quietude, sorrisos, pequenas intrigas, de certo ponto, raras, para uma escola muito freqüentada. Toca um sino, elas voltam suadas, agitadas para concluir as atividades do dia. No final da manhã, por volta das onze horas, é tempo de as crianças que ingressaram às sete voltarem para casa, enquanto outro grupo se prepara para o horário do meio dia.

Em Palmares II, a Escola não está apenas à espera das crianças; ela precisa ir ao seu encontro. A partir de seis horas da manhã, seis ônibus se deslocam para as roças. Lá reside a maioria das crianças e, dadas as enormes distâncias, é o sistema de transporte público mantido pela prefeitura municipal de Parauapebas que garante o deslocamento diário das crianças para a Escola. A distância que separa a Escola das roças varia de oito a trinta quilômetros. Durante a pesquisa de campo fiz alguns trajetos que as crianças fazem todos os dias.

Enquanto as crianças da roça se deslocam pelas ruas de chão até as vicinais que dão acesso aos ônibus, ruas que se confundem com trilhas abertas por entre árvores baixas, as crianças da vila caminham sozinhas ou acompanhadas de irmãos ou amigos rumo à Escola. Raras vezes há adultos conduzindo-as, mesmo as de menor idade. Elas têm pleno domínio do lugar, que apesar de parecer pequeno e perto para quem observa de fora, é grande e longe na percepção das crianças e dos adultos que o habitam.

Às onze horas, a cena do início da manhã, se repete. Os ônibus levam as crianças de volta para a roça e trazem aquelas que estudam no segundo turno, que, por sua vez, retornarão às dezesseis horas, nos mesmos ônibus em que virão os estudantes do período noturno. Toda essa engrenagem funciona sob a direção da Escola. Se um ônibus quebra ou as estradas são interrompidas, o que acontece com frequência no inverno, as crianças ficam impossibilitadas de vir à vila.



Foto 10- Crianças da roça no ônibus escolar
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Na observação que fiz desses percursos, as crianças conversavam entre si, sentadas ou em pé, acompanhando a paisagem, entre um sorriso e outro (Foto 10). As mais agitadas pulavam e, às vezes, eram repreendidas pelos próprios pares. À medida que iam chegando, as crianças das roças mais distantes, colaboravam com o motorista abrindo as porteiças dos lotes.

Diariamente, neste vir e voltar, as crianças aperfeiçoam mecanismos de comunicação, criam formas de presencialidade, ao mesmo tempo em que rompem com o repetitivo.

Essa sexta feira foi como todos os outros dias da semana, fui me arrumar, merendar e esperar o micro-ônibus. Quando ele chegou eu entrei e todos os meninos estavam brincando e contando histórias, então eu sentei, fiquei ouvindo as historias (Rui, Diário).

Na quarta feira dia 09/05/07, eu e meus amigos do micro ônibus, nós organizamos um amigo secreto e foi muito bom porque cada um ia criar o seu presente, não podia compra o presente si não estaria fora da brincadeira (Valéria, Diário).

Os profissionais da Escola, os pais, os líderes da comunidade vêm dificuldade neste deslocamento diário das crianças e defendem como alternativa a criação de anexos nas roças. Ainda não está em questão qual seria o maior ônus para as crianças nas condições concretas que se apresentam: o de percorrer grandes distâncias ou o isolamento do espaço de maior diversidade do Assentamento, a vila.

O Assentamento hoje é mais diverso do que era há quatorze anos. No início, no projeto de assentamento, eram 517 famílias cadastradas pelo Incra; hoje, são mais de 800 famílias residindo no lugar. Ao serem assentadas, cada família recebeu um lote na vila e um outro, na roça. Configurava-se, assim, a mesma estrutura da fazenda desapropriada, com um lugar para morar e outro para trabalhar.

Nesses quatorze anos, assentados se desfizeram de um dos seus lotes, repassando por venda a terceiros, ou redistribuíram a terra entre seus familiares, numa espécie de segunda reforma agrária. O corolário foi uma cisão entre esses dois espaços: hoje há os que moram na vila e não trabalham com a terra, e os que trabalham com a terra e não moram na vila. Isso significa que uma parcela da população não produz a sua existência do trabalho direto com a terra, na qual se inclui os funcionários públicos, os comerciantes, os artesãos. Outra parcela constitui os novos “sem terra”, que trabalham no sistema de meia, terça ou diarista.

Esse novo quadro social adquire substancial importância, porque vai configurando novas relações socioespaciais: para as crianças da vila, sem vínculo direto com a terra, a roça adquire o significado de tempo livre, lugar onde se vai pescar, tomar banho de rio e acampar.

Querido diário hoje foi um dia bastante cansativo porque ajudei meu padrasto a fazer uma construção na roça do meu tio. Nós de vez em quando vamos lá na represa pescar, banhar ou até mesmo andar por lá (Daniel, Diário)

Para as crianças da roça, este lugar tem significações que incluem outras sensibilidades: “onde moro é (...) o lugar de todos, é o lugar onde vivem agricultores, o lugar onde vivem e que plantam, colhem e vendem, este é o meu lugar” (Elton, poema minha terra de alegria)³⁹. Esses dinamismos fazem do campo um espaço multifacetado, ambíguo, eivado de processos híbridos que só podem ser apreendidos do ponto de vista de uma temporalidade alargada.

As crianças da vila assimilam mais rapidamente, pelas redes de relação que vão estabelecendo, sentidos de uso não apropriados pelo lugar. Enquanto para algumas, atividades como jogar bola e andar de bicicleta começam a adquirir sentido de esporte e saúde, para outras, em particular aquelas que não conhecem a divisão espacial entre trabalho e lazer, essas atividades mantêm o sentido da brincadeira, atividade humana que não reconhece no fazer nenhuma utilidade racional.

Eu gosto de praticar esporte porque faz muito bem a saúde e para ter uma vida saudável. Eu gosto, por exemplo, de andar de bicicleta, nadar em rios, correr em vez enquanto. Essas e várias outras coisas mais eu gosto mesmo é de jogar futebol isso eu tenho no sangue (Carlos, Diário).

Falando em brincadeira em casa as minhas brincadeiras são jogar futebol, do queima, subir em árvores e também andar de bicicleta etc. E as brincadeiras são todas com os amigos ou irmãs (...) no quintal ou na rua (Rui, Diário).

Os signos do contemporâneo estão difusos por toda parte, em maior ou menor proporção, lembrando que verdadeiramente “variados são os modos como uma coisa está em outra coisa”, como percebeu Ferreira Gullar (1975, p. 91).

Eu mais a minha tia, nós fomos lá na casa da Dedé, a Dedé foi lá para casa da Meire. Eu mais a minha tia fomos para lá. A Célia passou chapinha no meu cabelo, depois a Dedé passou no cabelo da Célia (Sabrina, Diário, grifo meu).

³⁹ Fonte: Escola Crescendo na Prática

Eu estou começando a praticar um esporte novo. O SKATE é um esporte que exige muito equilíbrio e concentração nas manobras que é muito difícil fazer. O SKATE foi trazido pela minha mãe do Rio Grande do Sul (Carlos, Diário, grifo meu).

Como vivem praticamente todos os seus contemporâneos, em particular os habitantes da cidade, as crianças partilham informações que passam pela grande mídia, e se deixam afetar por elas. Num tempo em que a tragédia é reproduzida como espetáculo, são as marcas da tragédia que mais ocupam o discurso enunciativo quando o objeto é a informação. Por sua vez, pela tragédia, as crianças exercitam sua condição de pessoas do mundo, em conexão com seus dramas e seus problemas.

As minhas férias foi boa. Apesar de ter acontecido varias tragédias pelo país como um avião da TAM desgovernado se chocou com um prédio da própria empresa. A maioria morreu carbonizado (queimados) essa foi uma das maiores tragédias aviáticas do nosso país. Mais tirando essa e várias outras tragédias esses dias foram muito bom (Carlos, Diário).

Do mesmo modo, no entanto, há objetos e práticas de tempos outros, artesanais, que, ao invés de se oporem dicotomicamente à lógica expansiva do capital e ao poder que a ele se atribui de unificação e de controle, a ela se superpõe, conflitando e se complementando ao mesmo tempo.

1.2 O passado incorporado ao presente

Nas práticas vividas das crianças do assentamento Palmares II há elementos de outras temporalidades que atravessam e coexistem com as feições do contemporâneo. Reconhecê-las permite ativar uma parte do tecido social submergida pela força do agora e do visível. O presente é grande, denso, porque carrega o “outro”, a atualidade e a discrepância.

A aceleração do tempo da infância tem sido apontada como um dos problemas da fase atual da acumulação capitalista. É como se a infância tivesse encolhido e a adolescência alargado, pelo ingresso cada vez mais precoce das crianças na esfera do consumo. O problema desta formulação é que a “imagem idealizada” se remete à infância no singular, e como tal, à infância de um lugar, de um grupo ou classe, na qual as demais infâncias não podem ser reconhecidas, como afirma Nogueira (2006, p. 131):

Os conceitos que circulam em determinado momento não apenas pautam o que é desejável, mas principalmente delimitam o que não é aceito, excluem o que não é reconhecido. As imagens idealizadas correspondem e legitimam valores

próprios a uma determinada classe social. Cria-se um descompasso entre a criança imaginada e suas condições reais de existência, entre as condições de vida e o modo idealizado de compreender a infância, descompasso ainda maior conforme a classe social em questão. A criança idealizada corresponde a uma origem social específica e o que se afasta disso não é reconhecido.

Em sentido oposto a esta tese (provavelmente válida para explicar a condição de crianças de certas classes sociais) o prolongamento da infância parece traduzir melhor as relações das crianças do assentamento Palmares II. Esse prolongamento se dá pela combinação de três fatores: econômico, demográfico e cultural. Reconhecidamente, a expansão do capital exigiu a constituição de um mercado de produtos para as crianças, mas em certos contextos, o apelo ao consumo é demasiadamente baixo, o que diminui a pressão para a aceleração da infância.

Para as crianças da roça, há um aspecto fundamentalmente demográfico: morando em lotes dispersos, não há como constituir grupos de pares, o que impõe que as crianças de todas as idades dividam os mesmos espaços e se misturem nas mais diversas atividades. Outro aspecto é a ausência da adolescência como referência simbólica de fracionamento da experiência social. Existem três grandes referências de tempo nos quais as pessoas se reconhecem: criança, jovem e adulto, e os espaços disponíveis não exigem a separação dessas idades.

A maneira de viver das crianças comporta uma matriz mais alargada em relação às segmentações de idade normalmente aceitas para estabelecer a duração da infância. Tomando-se como referência de análise o tempo social (redes de relações), pode-se dizer que crianças de diferentes idades participam de uma experiência coletiva que singulariza a sua existência. Elas partilham espaços, objetos, brincadeiras, afazeres domésticos, de modo que a ausência de especialização rompe, na vida, com fórmulas rígidas de classificação, apesar dos espaços institucionais as ratificarem. Na Escola, por exemplo, a idade de 12 anos representa um corte social que as crianças não vivenciam em outros âmbitos da vida.

A brincadeira de boneca, socialmente reconhecida como brincadeira de criança, é uma prática que não reconhece tal disciplinamento, daí por que ainda compõe a experiência social de crianças de várias idades, como Valéria (14 anos) e Laissa (11 anos).

A Caline e a Carine chegaram e nós brincamos muito, primeiro a Valéria⁴⁰ e a Caline foram brincar de boneca e eu fiquei tirando ingá para Carine. Pouco tempo depois nós fomos brincar do queima, e nós brincamos muito (Rui, Diário).

Fui brincar com minha prima Natalia de boneca, na brincadeira a gente ficava falando no lugar das bonecas, minha prima falava assim: amiga que tal a gente ir ao shopping hoje e eu falei claro que sim amiga (Laissa, Diário).

Quando aponto para o prolongamento do tempo da infância, tomo como pontos de referência as atividades das crianças (sistemas de ação) que podem ser reconhecidas em seus domínios sociais e culturais e o código de idéias que reconhecem como definidores desta condição.

A importância atribuída à brincadeira e o tempo investido nesta atividade que não se separa do trabalho como atividade socialmente útil que a criança realiza para si e para os outros, é elemento-chave na composição do tempo da infância. Em nenhuma situação, o trabalho foi pronunciado como elemento de separação entre a infância e a juventude. Nas suas relações intragrúpicas, há um conjunto de brincadeiras reconhecidas como brincadeiras de criança. Portanto, se é criança quando o interesse por essas brincadeiras se mantém vivo. Nas suas relações intergrupais, cujas ações estão diretamente implicadas no comportamento do outro, o outro adulto, há códigos que definem em que tempo se encontram. A fronteira entre a infância e a juventude é o namoro, o baile de fins de semana, sem a companhia dos pais.

Entre as crianças, quer tenham dez, doze ou quinze anos, há um campo simbólico que as aproxima: a identificação com o contar e o escrever. Escrever para cravar no escrito textos que já existem na memória, como versos da tradição oral; para comunicar algo e participar da vida coletiva, daí as cartas; ou para constituir uma memória.

A mãe arrumou a janta, o pai jantou e foi caçar, aí eu e os meninos nós jantamos às 8 horas e depois estava fazendo muito frio então nós resolvemos fazer uma fogueira. Até que a fogueira pegou fogo nós ficamos brincando de corrida de saco. Quando a fogueira já estava bem quente, nós forremos sacos no chão e sentemos ao redor da fogueira pra contar história, contar piada e dar risadas. Aproveitando o dia dos namorados nós falamos sobre namorados, inventemos brincadeiras e contemos história de namorar. Nós ficamos nessas brincadeiras até 1 hora da madrugada (Valéria, Diário).

Cheguei em casa almocei e fui assistir depois fui a casa da minha amiga e falei vamos escrever sim e nos duas escrevemos (Aline, Diário).

⁴⁰ Houve alteração no depoimento. O nome original foi substituído pelo pseudônimo correspondente.

Mandei uma cartinha para a rádio fiquei o resto do dia brincando (Juliana, Diário).

Eu gosto principalmente de ler livros mais também escrever sobre o que eu li. Tem vezes que eu saio para alguma conferencia e quando eu chego em casa eu escrevo sobre o que achei interessante e outras coisas (Carlos, Diário).

Um traço comum entre as crianças é que a brincadeira requer sempre a presença do outro. A brincadeira se realiza com pessoas, e não com objetos. Quando a brincadeira os exige, sua importância é secundária. No seu conjunto, as crianças realizam o legado de brincadeiras de rua que animaram a vida de muitas gerações de norte a sul do país. É como se o país inteiro estivesse naquele lugar, não mais através da televisão, mas da tradição que as crianças transmitem umas às outras todos os dias, nos fins de tarde, quando o sol se põe. As reminiscências de outros tempos vão se atualizando com os recursos locais disponíveis, materiais e simbólicos, ganhando feição de contemporâneo, como um jogo de duplos.

Acorda criança tá na hora da gente brincar (oba)
Brincar de pique-esconde, pique-cola e de pique-tá, tá, tá, tá
Nessa brincadeira também tem pique-bandeira e amarelinha
pra quem gosta de pular
E aquela brincadeira de beijar.
É essa? não,
É essa? não,
É essa? não,
É essa? não
É essa? não,
É essa? é
Pêra, uva, maçã ou salada mista?
Salada mista (beija, beija)
Brincadeira de criança
Como é bom, como é bom
Guardo ainda na lembrança
Como é bom, como é bom
Paz, amor e esperança
Como é bom, como é bom. (Grupo Molejo, Brincadeira de
criança)

A música “Brincadeira de criança” é portadora da memória de brincadeiras que uniram e aproximaram gerações nas ruas das cidades do interior do país. Com as atualizações que as realidades locais vão exigindo, essas brincadeiras compõem o repertório do brincar das crianças de assentamento e contribuem para preservar elementos da tradição aparentemente subsumidos pela novidade dos objetos tecnológicos.

Entre as brincadeiras de rua, destaco as que foram mais recorrentemente verbalizadas pelas crianças, reiteradas em seus diários, e por mim observadas nos períodos de permanência no Assentamento. As crianças dispõem de amplo repertório de brincadeiras (pular corda, pular elástico, pique no ar (pique alto), cola (pique cola), se esconda (pique esconde), futebol, dribla, queima, bete, salva latinha (pique lata), amarelinha, bandeirinha (pique bandeira), manchete, paredão (pique parede) e salada mista) que inclui, segundo regras dos grupos, crianças de 7 a 14 anos.

No que se refere às brincadeiras das crianças, não é objeto deste trabalho aprofundar seus sistemas de regra, um campo profundamente estudado no Brasil em várias disciplinas, mas identificar elementos constitutivos do equipamento cultural das crianças, necessário à apreensão de dimensões do seu tempo social.

A brincadeira de escola é parte integrante desse equipamento cultural. Ela é continuidade de uma experiência social, a escolarização, que muitas crianças trazem para os quintais de suas casas. No jogo de papéis, elas se transformam em professoras e professores de crianças com idade inferior às suas, porque, segundo as leis da brincadeira, professores são mais velhos que os alunos e devem ter mais conhecimentos que eles. No exercício do seu papel, os professores escrevem no quadro – que pode ser uma parede lateral da casa – os alunos copiam e, em seguida, o professor toma-lhes a leitura. As atividades incluem fazer leituras de livros com os alunos, desenhar, pintar etc.

É assim: a professora vai e chama a gente pra ler lá na frente, e aí, a professora lê, faz ditado... ela chama e faz perguntas (Aiane, Entrevista).

É que eu sou mais velha, eu sei mais do que eles, aí eu ensino pra eles, que eles ainda não aprenderam mais do que eu (Ênia, Entrevista).

O brincar tem uma centralidade na vida das crianças. Nos finais de semana, pode-se observá-las em um “banho”, espécie de balneário construído em um dos lotes da vila (Foto 11). As crianças maiores protegem as crianças menores durante o banho enquanto os adultos, na sua maioria, conversam ou dançam numa palhoça localizada à margem do rio. A separação das idades e a separação dos espaços praticamente inexistem nas atividades de lazer que se realizam no Assentamento.



Foto 11- Banho de rio, lazer das crianças nos finais de semana
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Por sua vez, o brincar tem uma característica particular, que é o sentido da “invenção”⁴¹, às vezes combinada com elementos da cultura, amplamente partilhados, como escolher os vencedores. Inventar está relacionado ao sentido de ser criança, marcas de um tempo, como disse Lefebvre (1969), em que viver a vida implicava produzi-la, incompatíveis com a racionalidade do o excesso e do descartável.

Como um lindo dia sem nada pra fazer eu fui inventar alguma coisa, como pescaria. Eu peguei um litro de barro três pernas de arame grande, e algumas pedras de carvão e eu inventei um peixe, o barro foi o peixe, o arame foi o anzol e a boca do peixe e as pedras de carvão foram os olhos. Eu peguei e coloquei no sol para secar e fui cuidar da casa e varrer a casa, lavei louça e fui assistir durante alguns minutos, depois de três horas eu fui ver os peixes e estavam todos secos. Então eu peguei o facão tirei uma vara, peguei uma linha o anzol feito de arame e apostei com minhas irmãs quem pegávamos mais e eu peguei 10, a Verônica 7 e a Vanessa 3. Então teve o 1, 2 e 3 lugar (Rui, Diário).

Eu e meus irmãos fomos banhar, mas como somos crianças inventamos um escorregador com a borracha. Eu e meus irmãos se divertimos muito (Vânia, Diário).

Quando cheguei da escola peguei um bolo de barro branco e comecei a amassar criando formas e objetos até que tomei uma decisão e fiz dois gansos na água, coloquei pra secar e fui almoçar (Lene, Diário).

⁴¹ Alguns diários foram organizados por tema. O “dia da invenção” foi uma formulação do Ricardo, para expressar alguns dos feitos, mas parece na sua forma usual, inventar, em vários outros diários.

Talvez a melhor definição para os espaços de um assentamento não seja o público (o conjunto das leis) e o privado (a família, o indivíduo), mas a casa (o que inclui o quintal) e a rua. A casa não é apenas o lugar da intimidade da família, mas do lúdico, das trocas comerciais e do culto religioso. A casa, no seu conceito moderno, é um espaço reservado à privacidade do indivíduo, invenção européia (burguesa, urbana) que a sociedade brasileira assimilou parcialmente na medida em que para parcelas da população, mesmo que mantenha certo sentido de intimidade, um estado coletivo e não individual é requerido constantemente. O que é mais visível é a pessoa⁴², não o indivíduo, e é por isso que a presença do outro é sempre tão prescindível.

Eu não gostei deste dia, porque a minha mãe me deixou sozinha (Sabrina, Diário).

Hoje foi um dia aterrorizador para mim nada foi bom e nem legal porque eu só fiquei no meu quarto deitada na minha cama (...) brinquei sozinha o dia inteiro de boneca até a hora de arrumar a minha casa e lavar as louças (Laissa, Diário).

Qual é a duração de um dia inteiro para uma criança do campo? Uma tarde. Mas, neste lugar em que a convivência é intensa, uma tarde é muito tempo e, por isso, “aterrorizador”. O sentido do tempo é o sentido das relações, e são elas que definem se um dia é bom ou ruim. Diria DaMatta (1991, p. 42) “as unidades de medida são emocionais. O tempo medido e quantificado é substituído por uma duração vivida e concebida como emocional”.

O outro pode estar presente (família, amigos) ou presentificado (rádio, televisão). O rádio é um objeto que na vida da roça, durante o trabalho, é uma porta que se abre para o mundo do lado de fora.

Hoje foi legal porque minha mãe comprou um rádio eu lavo vasilha e fico escutando música (Anita, Diário).

A rua, por sua vez, amplia este espaço de convivência (Foto 12). Ela está tão misturada espacialmente a casa, porque não há muros separando as “propriedades”. A rua parece extensão do quintal. Este espaço não está higienizado, disciplinado, hierarquizado, o que permite viver de forma transitiva, indo e voltando. Raras vezes, na vila, quando tentei localizar as crianças nas suas próprias casas, fui bem-sucedida. Elas estavam sempre em outro lugar, na casa de um

⁴² Para DaMatta, o básico é compreender o Brasil como uma “sociedade relacional”. Segundo ele, “existem sociedades onde os indivíduos são fundamentais; e sociedades onde as relações é que são valorizadas e, assim sendo, podem ser sujeitos importantes no desenrolar dos seus processos sociais” (1991, p. 28)

parente ou amigo, que na vida compartilhada, para muitos, estão em conexão, fazem parte de uma mesma ordem de sentimento, posto que há intensas relações de amizade nos grupos de parentesco.



Foto 12- A casa e a rua: espaços integrados

Fonte: Foto produzida pela pesquisa

No entanto, mesmo que problemas de ordem estrutural ligados principalmente ao trabalho e à continuidade de estudos para os jovens comecem a desestabilizar essa experiência com a rua como um lugar não marginal e perigoso, as crianças minimizam essa relação entre rua e violência: “Aqui só tem ladrãozinho mesmo, mas não dá pra enfrentar ninguém assim não” (Aiane, Entrevista).

Em seus diários, as crianças, principalmente as da roça ressaltam uma experiência familiar que traz permanente para a esfera do dizer os pais e os irmãos, o que as distingue no grupo de crianças estudado. Isso se deve muito provavelmente ao convívio familiar intenso, já que pais e filhos comungam do espaço da casa, do trabalho produtivo, da festa, enfim.

Na sexta feira dia 11 de maio, teve a festinha do dia das mães, a minha mãe não pôde ir, pois o carro não veio buscar, mais eu e meu irmão nós fizemos um almoço especial e um brinde a minha mãe, que é a pessoa em que eu mais amo desse mundo (Valéria, Diário).

No dias das Mães não foi grande coisa, mas eu e meus irmãos fizemos o possível para agradar a minha mãe foi muito legal. Eu fiz uma cartinha, pois não pude comprar alguma coisa meus irmãos fizeram cartas e bilhetes foi um dia especial, claro era no dia das mães foi um dia muito legal (Vânia, Diário).

Para todas elas parece estar harmonizada a relação entre escola, vida doméstica e brincadeira. As organizações internacionais reivindicam um lugar para as crianças: a escola. O trabalho, qualquer forma de trabalho, é considerado obstáculo ao pleno desenvolvimento da criança. De fato, a modernidade desenvolveu objetos técnicos que dispensam grande investimento de tempo e de pessoas no labor diário como forno de microondas, máquina de lavar roupa, máquina de laçar louça, etc., mas esses objetos estão desigualmente distribuídos. As famílias que residem no campo não dispõem de trabalhadoras domésticas, salvo raras exceções, nem tampouco de recursos técnicos para dispensar a vida coletiva, que inclui as crianças. Sem as mesmas condições que emanciparam as crianças da classe média do trabalho doméstico, não se emanciparão as crianças do campo, e esta não é uma questão ideológica, é uma questão histórica. Portanto, não diz respeito a uma questão de escolha por uma ou outra teoria, mas ao tempo social, inseparável das realizações humanas.

Enquanto segmentos do país sinalizam como meta o afastamento das crianças da esfera do trabalho, inclusive doméstico⁴³, as crianças do Assentamento vão vivendo a vida que seus pés pisam. São elas que vêem todos os dias os seus pais saindo para o trabalho da roça, e reconhecem que não podem dar conta, sozinhas, de exigências dentro e fora da casa nas quais está implicada a sobrevivência de todos. Uma criança que vive na roça não espera pelos pais para levar uma panela ao fogo e dar providências a mais básica das necessidades humanas: comer. Segundo as crianças, elas podem responder por esta necessidade, na presença ou na ausência dos pais. Elas relatam com certo orgulho o fato de saberem cozinhar. As que não sabem arriscam e inventam, e pude presenciar um desses momentos. Quero dizer com isso que a cozinha de uma casa não é um lugar estranho para as crianças e nem um lugar do qual desejem se afastar. É neste lugar que fazem experiências e partilham relações.

Em muitas ocasiões pude presenciar processos de organização do tempo doméstico em que as crianças eram ativas nas suas definições. O mais emblemático deles estava representado numa lista de tarefas que as crianças organizaram e afixaram na geladeira. Nos dias de trabalho dos pais, a cada uma cabia uma tarefa. A mais nova, de sete anos, ficou estabelecido como tarefa

⁴³ Como sociedade de tradição escravista, a sociedade brasileira imprimiu ao labor doméstico às marcas de uma atividade de menor prestígio ou prestígio nenhum. Num país de bacharéis, que atribuiu grande valor às profissões liberais, o trabalho doméstico sempre esteve vinculado ao trabalho servil, escravo ou remunerado. Entretanto, a sustentabilidade da vida é enfrentada prática e simbolicamente de formas muito distintas no conjunto do tecido social.

enxugar as louças do almoço, que seriam lavadas por um irmão de maior idade. Nos finais de semana, os pais seriam responsáveis pelas maiores tarefas. Naquele planejamento doméstico se poderia ler o seguinte: as crianças estão em condições de definir o que é justo e adequado nesta complexa tarefa de pensar o bem comum e estabelecer as negociações necessárias para seu funcionamento. Há uma lógica prática na organização das ações: aos menores, as menores tarefas. Pode-se dizer que a ação de enxugar copos e pratos dispensaria a participação da criança, pelo pouco esforço físico demandado e pelo tempo investido. Para quem lavou, não faria grande diferença enxugar. Por que foi incluída? O mais importante parece não ser a tarefa e o tempo investido, mas o fato de não a isolar, separá-la do mundo comum. Dele, ela participa na medida das suas capacidades, partilhando de cuidados que não dizem respeito a si, mas que afetam o coletivo familiar. Nesse processo, ela vai sendo introduzida nas responsabilidades da vida prática, sem ter furtado o tempo necessário à escolarização, ao brincar, à leitura.

Uma infância desprovida de preocupações práticas e materiais é incompatível com a realidade do campo. Por exigências da vida prática, as crianças são compelidas para uma inversão moderna. O trabalho doméstico, que a maioria das crianças entende como “ajuda” e não como trabalho propriamente dito, é assimilado como dever moral. No interior de uma economia predominante familiar, o trabalho doméstico é na maioria das vezes, espontâneo, não convocado.

Hoje domingo um dia da semana feriado que quase todas as pessoas estão em casa se divertindo com sua família, e também tirar um domingo para passear como eu e minhas irmãs (...) eu pedi o pai para levar eu e minhas irmãs para a casa do Valmir já que a mãe não gosta de passear, e o pai aceitou. Eu cuidei da casa e a Verônica lavou a roupa, para não ficar muito serviço para minha mãe (Rui, Diário).

O trabalho partilhado é um princípio organizativo da vida social. A cooperação define uma sociabilidade, portanto, um modo de estar junto, de gerir as tarefas da vida e dar sentido a elas. O estar com o outro é mais importante que a tarefa em si.

Todos os dias são bons, tem vez que não é para todos, mais tem muitos que sempre estão felizes, como hoje está um belo dia pelo menos para eu e minha família que estamos todos felizes, trabalhando. A mãe mais o pai estão quebrando milho, descascando e trazendo da roça para casa, mais como tem uma cerca no meio ele deixa o milho lá e eu mais a Verônica busca no carrinho de mão para o depósito (Rui, Diário).

Hoje foi sábado o dia em que a minha mãe fez faxina em casa e foi um dia bem legal eu e a minha mãe e a minha tia e minha prima nós passamos o dia inteirinho

arrumando (...) eu só fiz isto só ajudar a minha mãe e também arrumar o meu quarto que estava uma bagunça depois eu tive tempo de brincar um pouco (Laissa, Diário).

Um dos elementos da trama da infância na modernidade, talvez um dos mais importantes, reside na distinção e na separação entre brincar e trabalho, distinção que se efetiva na esfera da escola e na esfera da família e assume em cada caso, os devidos contornos. Arendt (2005, p. 232) sublinhou esta faceta que o mundo moderno introduziu e levou ao máximo efeito, ao ponto de pretender pairar acima das condições que a produziram.

O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser aprendido mediante o brincar faz justiça a essa vivacidade.

Para a autora, a separação entre brincar e trabalho produz outra separação, do mundo dos adultos e do mundo das crianças, um mundo artificial, porque põe em suspensão o fato de que as pessoas, de todas as idades, estão reunidas no mundo. Portanto, “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDDT, 2005, p. 233).

O isolamento geracional a que as crianças foram submetidas em determinados segmentos do mundo social está longe de traduzir a unicidade da sociedade. Em outros grupos, talvez estejam envolvidas em outras opções societárias, respondendo por outras vias dilemas do nosso tempo. Esses dilemas chamam para sua esfera os valores com os quais a sociedade moderna pretende olhar para suas crianças. Se em muitos contextos se reivindica uma espécie de mundo particular para as crianças e, de certo modo, seu afastamento das tramas que marcam o mundo comum, em outros são as crianças que sinalizam para relações sociais de novo tipo, pelas quais inevitavelmente perpassa o menor investimento no labor diário para todos. Mesmo num cenário de extraordinário desenvolvimento técnico, igualmente acessível e acessado, como condição da sustentabilidade humana será exigido o trabalho de nossas mãos (trabalho de fazer, desfazer e refazer todos os dias), das mãos de todos, de todas as idades, como exigência da preservação da vida e como experiência que antecipa e ergue as bases de uma vida pública de maior responsabilidade com tudo aquilo que é comum.

Entretanto, a participação na vida coletiva, não pode representar para as crianças a subtração do tempo da infância, qualquer que seja a sua duração, de modo que ela não pode se confundir com a substituição da responsabilidade dos adultos em relação às crianças. O trabalho

doméstico como imposição, obrigação, substituição de responsabilidade é recorrente em famílias extensas, principalmente naquelas em que os filhos mais velhos são mulheres. Durante o trabalho de campo apenas um caso desta natureza foi observado, com implicações no processo de escolarização e nas práticas de leitura de duas crianças de uma mesma família. Nesta fase, pude acompanhar as práticas de leitura de uma criança e as transformações que essas práticas sofreram na medida em que passou a assumir os cuidados com um bebê recém-nascido, enquanto sua mãe trabalhava e a irmã mais velha, ainda criança, assumia as demais responsabilidades com a casa.

Essas diferentes redes de relações das quais as crianças participam permitem identificar de que modo a pluralidade se constitui no interior de um mesmo lugar.

As imagens de crianças do Movimento Sem Terra que ganharam o mundo pelas fotografias de Sebastião Salgado⁴⁴ cumpriram o papel de denunciar o abandono social de crianças brasileiras. Hoje, tomando os inúmeros acampamentos espalhados pelo país, as fotografias continuam atuais, mas podemos compô-las com outras imagens, de crianças que se reconhecem felizes. Segundo Santos (2000, p. 132) o que diferencia a pobreza da miséria é a situação de privação total da segunda. A pobreza é uma situação de carência, mas os pobres lutam, combatem, reinventam lugares e mudam a vida, mesmo que não mudem o mundo. São nesses lugares reinventados que as crianças vão construindo o sentido da felicidade, idealizada, talvez.

Eu moro na roça com minha mãe, meu pai e meus dois irmãos Vanessa e Ricardo. Sou muito feliz com minha família e com a vida que vivo (Valéria, Diário).

Olá meu nome é Gabriel sou muito feliz onde moro! Tenho muitos amigos eu brinco e sou alegre. Eu brinco de bola, carrinho, vídeo game, pipa, peteca. E gosto de praticar esporte como andar de bicicleta e jogar futebol (Carlos, Diário).

De que, de quem e de quanto uma criança precisa para ser feliz? As narrativas das crianças permitiram apreender sentidos sobre a felicidade construídos de elementos partilhados com outras crianças em outros lugares como trabalho, família, natureza, casa, brincadeira. Mas essa felicidade parece abrigar uma memória: das lutas do passado e das lutas do presente, que nas quais as crianças se sentem diretamente implicadas.

⁴⁴ Estas fotografias estão publicadas no livro Terra, de Sebastião Salgado. As legendas, de autoria do próprio autor, tecem a narrativa verbal do drama dos migrantes no Brasil e da luta pela terra, nas suas diversas etapas. A exposição Terra, igualmente resultante desse trabalho, teve lugar em 1997 em 40 países e em mais de 100 cidades brasileiras. A obra foi publicada pela editora Companhia das Letras, em 1997.

Eu li um livro sobre o Palmares II, é muito importante. Na biblioteca eu li outro sobre o acampamento do MST, é bom pra quem não viveu quando teve o massacre (Aiane, Diário).

Os Sem Terra estão acampados na ferrovia Carajás para parar o trem da Vale do Rio Doce que transporta os minérios. E então os Sem Terra querem saneamento para os assentamentos só que o dono da Vale não quer investir em nada para o povo brasileiro. Porque a maioria do mineiro vem das terras brasileiras. E nós brasileiros temos direitos em ter saneamento em todos os lugares (Ênia, Diário).

A infância, como todas as idades da vida, é feita de sentidos que são entretecidos nas configurações sociais, políticas e culturais. A modernidade, ante aos tempos desiguais que engendra, não afeta do mesmo modo a condição da infância. Entretanto, não há crianças protegidas do desejo de controle e adequação a padrões de referência, que mais ou menos uniformizam as relações sociais.

O conhecimento produzido sobre a infância contribuiu para a compreensão de como os adultos pensam as crianças, porque até então tiveram a primazia da palavra. O campo da leitura pode ganhar em extensão e profundidade se puder agregar as muitas formas de ler o mundo o modo como as crianças lêem a si mesmas e o mundo dos adultos, onde transitam e com o qual se comunicam desde a mais tenra idade. Isso implica suspeitar de noções enraizadas ou naturalizadas, que impedem de aprender o outro não somente na sua alteridade, mas nas suas semelhanças com os outros e com as coisas deste mundo. O capítulo que segue se propõe a escavar os lugares onde crianças se comunicam com crianças e com adultos, constituem relações, (re) produzem e entretecem seus símbolos. O material com o qual se escava e o material que é escavado é a palavra, palavra que se escreve, palavra que se lê.

Capítulo 3. Infâncias, leituras e leitores: o risco e o bordado

O risco não é a gente que traça.
(Autran Dourado, 1976)

I parte - Infâncias daqui (cidade) e de lá (campo): outras/mesmas histórias

O limite de estudar um caso é não ter visão de abrangência. Talvez por isso tenhamos falado tanto de singularidade do leitor nas duas últimas décadas, buscando o bordado sem enxergar o traço.

Uma das conseqüências da idéia de leitura como prática cultural é que ela é uma prática coletiva, tramada com outras práticas, lugares e pessoas, o que exige o esforço de desparticularizá-la. Fora deste plano, se esvazia sua dimensão política e social, permitindo tratá-la como técnica e não como relação, um modo de expressão que um grupo ou sociedade define para si. Como possibilidade de tramar uma experiência comum às crianças do campo e da cidade, a leitura, escolhi a interlocução com dois estudos que antecederam este trabalho pelos contextos sociais diversos que apresentam e pelas reflexões que acumularam, que, em certa medida, também são as minhas, com os reparos que cada realidade exige fazer.

Esses trabalhos têm alguns pontos em comum: falam de crianças urbanas, de leituras “não escolares”, de práticas de leitura de crianças que ocupam um lugar semelhante na hierarquia dos bens culturais. Considero-os importantes para a reflexão da relação campo-cidade que atravessa este trabalho, e porque vejo neles o “outro”, próximo e diverso das crianças de assentamento.

O primeiro estudo, intitulado “A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças das classes populares” (SAWAYA, 1999), apresenta os resultados de pesquisa realizada com um grupo de crianças em um bairro periférico da cidade de São Paulo.

O que move este estudo é a perspectiva que nos grupos populares não alfabetizados há presença de práticas de leitura e de escrita variadas e distintas daquelas socialmente legitimadas.

Dessa forma, a relação com a escrita desses grupos deve ser pensada a partir do lugar social que ocupam e não em referência aos usos legitimados.

A relação com a escrita se dá como o apoio de materiais, como álbum de fotografias, registro de nascimento, cartas, documentos comerciais, recortes de jornais, receitas médicas, bulas, revistas, gibis, folhetos de propaganda etc. Através desses objetos, as crianças acionam funções e usos sociais da escrita: registro, apoio à memória, estoque de informações.

As crianças também fazem uso dos textos escritos. Circulam pela mão das crianças muitos e variados folhetos, livretos de propaganda dos mais diferentes produtos, “passeando para lá e para cá”, num entra e sai da casa de uns e outros, as crianças não perdem a oportunidade de abordar um comprador potencial. Muitas vezes elas traziam no grupo de crianças folhetos de propaganda de produtos da Avon, de lingerie, de potes plásticos para mantimentos, rifas de produtos doados e até mesmo folheto de propaganda eleitoral distribuído no bairro mediante a solicitação de que as crianças os distribuíssem (SAWAYA, 1999, p 46).

Segundo esta perspectiva, se as crianças das classes populares fazem usos de diferentes tipos de objetos que lhes permitem acionar funções da escrita em contextos e situações sociais as mais diversas, a escola é o lugar onde se promove o distanciamento com essas práticas, pela ênfase na decifração que nela, a escrita assume.

[...] As práticas escolares é que têm sido as responsáveis pela criação da distância das práticas sociais da leitura e da escrita, na medida em que seu modo de tratar a linguagem produz um desconhecimento das experiências de que as crianças já dispunham quando chegaram na escola (SAWAYA, s/d, pp. 6 e 7).

O estudo ressalta que as formas de participação na cultura escrita dependem das formas de participação na vida social e que existe, portanto, uma visão equivocada sobre a não participação das crianças de meios populares na cultura escrita.

[...] não existem, numa sociedade letrada, grupos marginalizados das práticas e relações escritas; nas sociedades capitalistas contemporâneas não existe «marginalidade social» como não-participação na sociedade e na cultura [...] (SAWAYA, s/d, p. 16).

A autora enfrenta neste estudo o debate da “marginalidade social” que teve grande força no Brasil na década de 1960. Contrária à teoria da carência cultural, defende que não existe exclusão, das classes populares, do universo da escrita, o que existe é diferentes modos de relação com os textos escritos, alguns mais e outros menos legitimados.

Pesquisa aproximada, intitulada “Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares”, foi realizada por Araújo (2000) em uma escola pública da periferia de Belo Horizonte. A autora analisa neste estudo as relações que se estabelecem entre o contexto escolar e familiar de uma turma de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental no que se refere aos materiais de leitura e as suas práticas.

Em relação ao contexto familiar das crianças, a autora se propôs a localizar os materiais e os usos que as famílias dos meios populares fazem desses materiais. O resultado a que chegou é que nessas famílias existem materiais de leitura disponíveis como cartas, jornais e revistas, que lhes permitem fazer usos sociais da escrita, apesar de as crianças não se beneficiarem dessa experiência familiar.

A importância que essas famílias atribuem à escola é quase unânime. Por isso, na leitura para as crianças predomina a concepção escolar. Os pais compram livros didáticos e avaliam o desempenho da criança na oralização da leitura (ARAÚJO, 2000, p. 14).

A concepção escolar predomina em outros âmbitos da vida social. A escola fornece modelos de leitura não somente para os adultos, mas também para as crianças, que trazem para o campo das suas brincadeiras a aprendizagem que é realizada na escola e complementada na família.

Nas brincadeiras de escolinha das crianças fica evidente a representação que elas criam em relação ao trabalho da leitura na escola, que seria basicamente o de ler um texto do livro didático para responder questões que recuperam informações desse texto e propõe alguma atividade inferencial (ARAÚJO, 2000, p. 9).

A autora assinala a descontinuidade entre as práticas de leitura escolares e aquelas originadas do contexto familiar das crianças. Em comparação ao que se afirma não ser a escola: um lugar de fruição e de leituras autênticas, as práticas do ambiente familiar adquirem o estatuto de mais legítimas.

[...] a escola parece desconhecer a existência de práticas de leitura significativas no ambiente familiar das crianças. O uso do jornal, da revista e do livro, utilizados com objetivos pessoais diferenciados e em consonância com as práticas sociocultural dos sujeitos leitores não encontra espaço de interlocução na escola (ARAÚJO, 2000, p. 13).

Nos dois trabalhos, há um significado partilhado sobre aquilo que deva ser as tarefas da escola. Entre essas tarefas, se inclui a incorporação em suas práticas do que está disponível na

ambiência social das crianças. A diminuição das distâncias entre o que conhecem e experimentam na escola e fora dela se apresenta como alternativa para enfrentar as condições desfavoráveis que a escola proporciona às crianças dos meios populares.

A entrada nos contextos de leitura a que as autoras se propuseram contribui para a compreensão das funções sociais da escrita nos meios populares, espaços até recentemente explicados pela falta. No entanto, talvez caiba problematizar alguns limites sobre as “lentes” com as quais esses são “lidos”. Nesses limites se inclui não problematizar os usos legitimados, assumir como diversidade cultural o que foi produzido em relações sociais desiguais, reduzir a escrita às suas funções e não ao que significa ser leitor numa sociedade hierarquicamente organizada, que como tal, hierarquiza os bens culturais, e por fim, valorizar o emprego de funções sociais da escrita amplamente partilhadas como construção subjetiva de um grupo particular.

Em busca de mapas para orientar a leitura de outros contextos sociais (diferentes e semelhantes), algumas perguntas podem ser úteis para a construção das rotas. Em que consiste a singularidade do leitor no âmbito dos usos partilhados de objetos culturais? Quais as implicações, do ponto de vista da política cultural, da legitimação de práticas supostamente particulares de grupos sociais minoritários?

O cruzamento desses resultados de pesquisa indica que as “leituras diferenciadas” realizam funções da escrita (registro, apoio à memória) que são sociais e dizem respeito a capacidades humanas historicamente construídas. Portanto, não pertencem a um indivíduo ou grupo particular, estão inscritas na humanidade (no sentido de se fazer humano) dos seus praticantes. O que diferencia esses lugares não são propriamente os “usos diferenciados”, mas os objetos que permitem manejar essas funções. As diferenças de uso referem-se muito mais ao tipo de suporte e ao contexto em que é requerido do que a funções originais propriamente ditas.

A busca da legitimação de outros usos esbarra na relativização cultural, ao se supor que num leque de objetos e usos cada um seja equivalente ao outro. A equivalência cultural anula as relações de dominação que produzem, de um lado, os leitores de literatura e, de outro, os leitores de panfletos e revistas. No que pese o contato com esses materiais poderem favorecer apropriações de funções da escrita, a ênfase no suporte e na sua diversidade destitui a leitura do campo das lutas simbólicas, que são fundamentalmente políticas.

Em seus pontos de chegada, as práticas de leitura que os estudos buscam legitimar nos colocam diante de impasses históricos de longa data. Um desses impasses reside no tipo de objeto disponível e acessado, além do tipo de memória social que acionam e os seus destinatários. Esses aspectos continuam a exigir a crítica social da distribuição, dos lugares e da regularidade com que certos objetos são acessados, sem a qual não temos como fugir à armadilha da diluição das hierarquias dos bens culturais nas funções e nos usos.

Nas práticas culturais se inscrevem as tramas do mundo, da infância, da leitura e dos leitores. Elas são por excelência o campo das temporalidades diversas, porque as possibilidades históricas não estão dadas a todos do mesmo modo.

No plano teórico, podemos olhar para as práticas culturais por diversas vias, mas encontro em Chartier (1990; 1998; 1999; 2001a; 2001b) e Bourdieu (1994; 1998; 2004) um campo de tensão profícuo à realidade ou às realidades do campo, entrecruzadas com outras que lhes são próximas.

Em Bourdieu, a via do diálogo perpassa pela distribuição, propriedade, *habitus* e distinção. Em Chartier, pelas maneiras de usar objetos partilhados que perderam a força de marcar a distinção social, ou objetos diferenciados desprovidos de reconhecimento social.

Grande parte do empreendimento intelectual de Bourdieu foi compreender os processos de produção das distâncias sociais. Tomando como referência a distribuição das propriedades (materiais e culturais) por entre os agentes sociais assinalou que nas diferenças de propriedade estão inscritos signos de distinção.

[...] Os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital (2004, p. 154).

O fato sociológico, então, não são as diferenças em si mesmas, no caso da leitura se o objeto que é dado a ler é um livro ou um almanaque, mas as disposições que se adquirem nas posições sociais ocupadas. Segundo ele, “de fato, as distâncias sociais estão inscritas nos corpos, ou, mais exatamente, na relação com o corpo, com a linguagem e com o tempo (outros aspectos estruturais da prática que a visão subjetivista ignora)” (BOURDIEU, 2004, p. 155).

Ao escrever sobre literatura e leitores, insistiu na importância de perguntar sobre as condições de possibilidade de constituição do leitor, de modo a evitar tanto a universalização de

formas particulares de ler quanto a singularização, que transforma possibilidades presentes nas posições sociais ocupadas em escolhas individuais.

Uma das ilusões do *lector* é a que consiste em esquecer suas próprias condições sociais de produção, em universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura. Interrogar-se sobre as condições desse tipo de prática que é a leitura significa perguntar-se como são produzidos os leitores, como são selecionados, como são formados, em que escolas, etc. (BOURDIEU, 2004, p. 135).

Em Chartier, um dos modelos de investigação da leitura se refere aos objetos de uso partilhado, aqueles que perderam sua singularização como propriedade de uma classe ou grupo e se difundiram na sociedade, estabelecendo outras distinções. O par conceitual distinção-divulgação permite manejar transformações que deslocaram os objetos raros e incluíram indivíduos e grupos fora de seus domínios.

A história do livro na França, segundo o autor, teve por objeto a “desigual presença do livro nos diferentes grupos que compõem uma sociedade” (CHARTIER, 1998, p. 7). Nessa perspectiva, interessava a esta história localizar a posse dos livros, a hierarquia das bibliotecas, a temática das coleções e, por esta via, fazer uma sociologia dos possuidores de livros não dos seus leitores. Por isso, propõe a inversão no modo de investigar a leitura: partir da circulação e não da distribuição.

A perspectiva precisa ser invertida, devendo localizar os meios ou as comunidades que partilham uma mesma relação com o escrito. Partir assim da circulação dos objetos e da identidade das práticas, e não das classes ou dos grupos, leva a reconhecer a multiplicidade dos princípios de diferenciação que podem explicar as distâncias culturais [...] (CHARTIER, 1998, p. 8).

Algumas expressões, como “usos diferenciados”, “coisa diferente” e tantas outras similares se descoloram da teoria de Chartier e ganharam vida própria. As leituras ilegítimas atraíram muitos seguidores.

[...] Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima. [...] temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente (CHARTIER, 1999, pp. 104 e 105).

O que seria ler diferente ao ponto de compor uma história da leitura? Quando Chartier assinalou a existência de objetos “mais humildes” que o livro (em especial os que se tornaram cânones) para compreender história da leitura, era a objetos que tiveram valor histórico a que estava se referindo: panfletos, crônicas, obras pornográficas, que, por estarem muito mais próximos do cotidiano da população, talvez tenham sido mais decisivos na difusão de idéias que levaram à queda da aristocracia francesa do Antigo Regime.

Não há indicações nas publicações de Chartier no Brasil capaz de articular sua ênfase aos objetos diferentes e aos usos contrastantes com um jogo de “vale tudo”.

No Brasil (vide os trabalhos que anunciei no início desta exposição), essas ênfases assumiram o tom de relativismo cultural. Cercados de boas intenções, dar legitimação às práticas de leitura de meios populares, a esses estudos faltou a crítica à política dos “impressos mais humildes” destinados aos pobres. A perspectiva que entre leitores populares há práticas de leitura e que objetos como panfletos de propaganda, registros de nascimento, bulas de remédio, catálogos, enfim, são igualmente legítimos, recoloca em novos termos o debate social assentado na crítica à distribuição desigual dos bens socialmente produzidos, como os livros. Deixar de fazer a crítica sobre o que significa ser leitor de bula de remédio ou ser leitor de literatura é deixar de reconhecer que os objetos que são dados a ler não valem por si mesmos e, por sua vez, os suportes do escrito não definem apenas possibilidades de sentido, técnicas intelectuais: definem certo modo de participação neste mundo. Se antes o problema era de exclusão, que limitava a leitura aos livros e às grandes obras, o problema agora é de inclusão, na medida em que os objetos adquirem equivalência e não podem mais ser distinguidos nas tramas da vida social.

II parte - Saindo do traço: leitores excepcionais e o mito da invenção de si

Se os leitores estão mais imediatamente próximos dos objetos posto em circulação no meio familiar e comunitário, o acesso a outros bens não está interdito. Nem sempre os livros ou outros objetos de maior legitimação social encontram tão somente seus destinatários. Isso significa que as práticas culturais, como práticas produtivas, não apenas recapitulam o capital social de origem, mas o remodelam. Um plano de investigação em leitura inclui esta possibilidade, e uma digressão no passado é uma forma de entrada no presente.

Hébrard (2001), analisando as trilhas de um camponês autodidata, Valetim, que só foi alfabetizado aos quatorze anos e se tornou aos vinte e cinco anos professor de história e de antiguidades, corrige a visão idealista (autocriacionista) que este personagem imprime a sua autobiografia. Segundo o autor, Valetim “[...] não é, em sua infância, tão desprovido de contatos com indivíduos afeitos a uma prática do escrito quanto ele desejava dar a entender” (HÉBRARD, 2001, p. 48). Em períodos posteriores da sua vida, Valetim é tomado sob proteção de inúmeras pessoas de grupos sociais de destaque que lhe proporcionaram “[...] as relações sociais, os lugares e objetos, as práticas marcadas por uma presença difusa da cultura escrita: temas, estruturas narrativas, língua ou mesmo codificação gráfica desta” (HÉBRARD, 2001, p. 51). A ampliação do horizonte de referência da sua cultura originária foi determinada por essas condições objetivas, entendendo determinação como fatores que criaram certas condições para que ela pudesse acontecer.

Nesse caso particular, cabem duas constatações. A primeira, que o leitor se constitui nas suas relações, o que exige sua inscrição numa comunidade de leitores em que ler tenha algum significado cultural; a segunda, dos deslocamentos que a cultura imprime na proporção dos lugares que o leitor percorre e dos interlocutores que encontra.

Em outra obra, “O queijo e os vermes”, Ginzburg (1987) reconstitui e analisa as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição e queimado por ordem do Santo Ofício, Domenico Scandella. Num tempo de leituras e interpretações restringidas, como um simples moleiro chega a uma reelaboração pessoal e original da fé cristã na Idade Média? Esse personagem faz a inversão da sociedade do seu tempo? E o faz pelas suas capacidades singulares?

O que Ginzburg (1987) assinala nesta obra é que há uma materialidade cultural e social na história de leitura de Menocchio. O confronto do texto escrito com a cultura oral produziu uma explosão de sentidos em relação a temas extremamente polêmicos da época. As interpretações originais de Menocchio sobre a criação do mundo, a confissão, a penitência, as crenças e costumes religiosos, tão discrepantes do “espírito da época”, não são apenas produtos da sua autocriação. Elas resultaram da mediação entre as suas disposições singulares e o acesso a ambientes cultos, que lhe possibilitou os instrumentos, os livros (na maioria emprestados), para confrontar os saberes da tradição. Portanto, Menocchio foi um homem envolvido com leitores e com obras literárias apropriadas na experiência social comum.

Do ponto de vista global, dois grandes acontecimentos históricos marcaram as condições objetivas para que um caso como o de Menocchio pudesse existir: a invenção da imprensa e a Reforma.

A imprensa lhe permitiu confrontar os livros com a tradição oral em que havia crescido e lhe forneceu as palavras para organizar o amontoado de idéias e fantasias que nele conviviam. A Reforma lhe deu audácia para comunicar o que pensava ao padre do vilarejo, conterrâneos, inquisidores [...] (GINZBURG, 1987, p. 33).

A obra “O queijo e os vermes” constitui um exemplo vivo da indivisibilidade entre o local e o global. Inquisição, Reforma, imprensa, cultura camponesa são formas do global que atravessam a história de leitura de Menocchio. Ginzburg explora com muita competência essas relações, permitindo-nos apreender no conjunto da sua obra os mecanismos pelos quais a cultura se torna inseparável do político e do social, num movimento de aproximação e de distanciamento dessas esferas.

Do conjunto dessas histórias particulares, pode-se afirmar que o próprio sentido não é tão particular ao sujeito como às vezes se atribui, de forma que,

o fora-do-texto é também uma história coletiva e pessoal. Desta última podemos discernir dois lados; o que nos liga ao contemporâneo e o que constitui nossa marca [...] é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema (GOULEMOT, 2001, p. 110).

Cada novo sentido é produzido num movimento de retorno a uma anterioridade que lhe permite emergir: um retorno aos livros, às leituras consumidas, às relações produzidas. O livro, em si, não carrega consigo a chave do sentido, do mesmo modo que o sentido não é invenção solitária do leitor.

A leitura, portanto, transita num campo de possibilidades que exige reconhecer tanto a posse dos objetos quanto o sentido nele investido, com suas condições de possibilidade, que são de natureza discursiva, culturais e sociais.

Com efeito, as modalidades de apropriação dos materiais culturais são, sem dúvida, tão ou mais distintas do que a inegável distribuição social desses próprios materiais. A constituição de uma escala de diferenciações socioculturais exige, portanto, que paralelamente às sinalizações das freqüências de tais ou tais objetos, em tais ou tais meios, sejam encontradas, em seus desvios, as práticas de sua utilização e consumo (GOULEMOT, 2001, p. 79).

Essas referências sinalizam para um campo que pode ser bastante fértil: tomar a cultura como um campo de forças que articula e desarticula o mundo social.

III parte - Em busca de outros bordados: a construção do caminho investigativo

Entre a cidade e o campo há infâncias que se aproximam pelo fato de partilharem lugares sociais que lhes permitem acessos a bens mais ou menos iguais, mas longe de uma homogeneidade aglutinadora. O fundamental é explicitar essas relações sem eliminar as peculiaridades que essas infâncias abrigam.

O grande desafio deste trabalho foi encontrar redes de comunicação e circulação visíveis e invisíveis, materiais e imateriais capazes de ampliar a compreensão do campo como um lugar integrado, ao invés de uma excentricidade excludente. Assim, ao mesmo tempo em que era preciso evitar a singularização excessiva, era preciso evitar a integralidade, a coesão do mundo. Enfrentar essas questões implicava olhar o Assentamento por dentro e pelas margens – pelo que não se vê ou não se reconhece.

Esse movimento exigia não expor, demasiadamente, um campo de significação (conceitos) ao objeto: as práticas de leitura. Queria escavá-lo, como as crianças fazem brincando com a terra, na busca das suas qualidades diversas, mas sem a pretensão de apanhá-lo fora de qualquer sentido, como se fosse possível escavar sem nenhuma ferramenta e à deriva. Nesse sentido, a teoria deveria servir como ponto de apoio, mas evitando o espraiamento puro e simples do pensamento já organizado para territórios não conhecidos, atitude bastante susceptível de pôr em suspensão a experiência do estranhamento.

A paisagem do lugar suscitava a idéia de integração. Não havia como descolá-lo do processo de globalização, em que novos processos técnicos conectam e aproximam o mundo em níveis jamais conhecidos em outros períodos históricos. Entretanto, não existe mundo global, isso porque os centros de decisão e os lugares da ação se distanciaram, tornando os fluxos da vida fragmentados, os espaços abertos e pulverizados, o que limita ou elide, no plano local, a possibilidade de domínio de uma única lógica ou forma de racionalidade.

Mesmo que em diferentes lugares os objetos pareçam conhecidos, ainda assim, uma suposta homogeneidade cultural, decorrente da expansão e do domínio técnico, não encontra

sustentação prática. No campo e na cidade existem objetos partilhados, alguns mais outros menos, mas a similitude é apenas parcial. Isso por que as apropriações são dependentes das relações sociais e, por conseguinte, do conjunto das técnicas, incluindo as técnicas de sociabilidade que no âmbito das relações de proximidade, as pessoas conhecem e experimentam. Nas apropriações estão inscritas certas configurações espaço-temporais que só podem ser apreendidas na textura fina da sociedade.

Em relação ao Assentamento, as configurações que pude apreender sinalizavam para a seguinte perspectiva: as práticas de leitura ligam tempos plurais, plasmam atos, gestos e relações que unem as crianças ao contemporâneo e ao não-contemporâneo. Elas alicerçam formas de sociabilidade e de corporalidade que remetem tanto a gestos esquecidos quanto aqueles que condensam a mais recente tradição da cultura impressa.

Apreender esses tempos plurais exigiu operar como modelos mais móveis, por isso a opção por redes e não por comunidades de leitores. A idéia de comunidade, tal como foi empregado por Chartier (1998, p. 7), sugere pessoas posicionadas, fixadas, estáveis:

Cada uma dessas comunidades partilha, em sua relação com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos, de códigos, de interesses. Surge daí, pois, em todo este livro, uma atenção dupla: para com as materialidades dos textos e para com as práticas de seus leitores.

A perspectiva era encontrar uma abordagem que permitisse localizar e identificar as práticas de leitura em seu movimento. O que significa isso? Significa que as crianças não estão rigidamente fixadas em determinado lugar, mas provisoriamente estabelecidas, o que lhes permite fluidez para partilhar, simultaneamente, de redes diversificadas de leitores, abandoná-las na medida em que interesses e perspectivas se modificam ou não alcançam a sua plena realização. Nesse processo, a leitura adquire o sentido de experimentação, momento em que certos objetos entram no sistema de troca e são colocados à prova do uso, de sua objetivação. Neste momento entram em jogo as competências do leitor, a afinidade com os gêneros postos em circulação, o acesso à linguagem, enfim.

A idéia de rede comporta esta fluidez. Ela abarca mais plenamente o pressuposto de que as pessoas, em suas redes de relações sociais, estão permanentemente expostas a trocas objetivas (objetos e coisas) e subjetivas (idéias, valores, influências), o que altera sua identidade no interior do seu grupo social. Assim, a identidade tem o sentido da provisoriedade. Da mesma forma, ela permite apreender as texturas finas das relações das crianças consigo mesma e com os outros,

relações que confrontam a representação de uma vida estática, de valores permanentes e duradouros a existir por todos os tempos da mesma e com a mesma forma.

A opção pelas redes de relações sociais (passíveis de serem (re) constituídas) e não por grupos compulsórios (uma série, uma faixa de idade) foi importante para vislumbrar elementos menos nítidos que articulam continuidades da mesma forma que as dissolvem.

Todo o trabalho empírico que passo a descrever e analisar se articula em torno destas quatro idéias e delas se nutre: 1) da impossibilidade de pensar o mundo sem as pessoas; 2) da impossibilidade de pensar o lugar sem o mundo; 3) da impossibilidade de pensar o mundo sem tensão; e 4) da possibilidade de pluralizar o mundo, porque se há discursos, decisões, protocolos e procedimentos que se prestam a normatizar, normalizar e estruturar o campo de ação das pessoas há contradições no socialmente estabelecido e no historicamente vivido.

IV parte - As práticas de leitura: os praticantes, os objetos e seus bordados

1. Percurso metodológico

O estudo de crianças dentro da escola assinala a importância de localizar espaços outros nos quais elas estabelecem relações e constroem referenciais de existência. A forma a que me propus estudar as crianças do assentamento Palmares II é um esforço de enfrentamento de mais uma das distinções que cercam o universo da infância: o dentro e o fora da escola. O espaço não supera a diferença entre o ser criança e o ser aluno, como se pudesse dizer que na escola há alunos e fora dela há crianças, vivendo outras relações que não as relações escolares. As influências da escola ultrapassam seus próprios muros, de modo que o aluno se revela em muitas outras situações, como aquelas que descrevi em relação às brincadeiras de infância. Por outro lado, é possível fazer uma antropologia das crianças na escola, ou seja, problematizar a sua produção prática e simbólica, o que exige deslocar o foco para as suas ações e interações. Dar voz às crianças, no entanto, não pode ser entendida como a busca do indivíduo autocentrado, origem e fonte das suas idéias e realizações – uma das mais importantes ilusões modernas –, mas de crianças constituídas na história, que não podem escolher as suas circunstâncias, mas que, na relação com elas, produzem a sua existência.

A pesquisa com as crianças incluiu a escola, não necessariamente as práticas pedagógicas de leitura, embora as suas influências pudessem ser percebidas em toda parte. Isso não desqualifica o trabalho de ensinar, não o faz menos importante, apenas constitui um campo de possibilidade de abordagem do objeto. O movimento que buscava apreender era o da criança, considerando os efeitos da escolarização sobre suas práticas, mas entendendo-a como sujeito que também participa do seu processo educativo, e o faz na confluência de vários lugares sociais. Por isso, os espaços preferenciais da pesquisa foram a biblioteca, a sala de leitura e a casa.

Em cada um desses lugares estava diante da tarefa de compreender a criança e as suas práticas de leitura na sua experiência particular. O tempo relativamente longo no campo de pesquisa permitiu apreender o movimento da Escola em seu acontecer e desacontecer. Se tivesse optado por um período concentrado, não teria acompanhado um conjunto de processos que alteraram substancialmente a vida no Assentamento, particularmente no que se refere às crianças.

O conhecimento de que as crianças dispõem de objetos culturais, legítimos ou não, são mais importantes que os seus esforços de adequação às definições legítimas, cujos sinais aprendem a identificar como resultado da sua experiência de escolarização. Decerto, toda prática comporta graus de reconhecimento de sentidos e valores sociais constituídos, mas nem todo reconhecimento se traduz numa prática real, o que pode definir nas pesquisas culturais a inclinação para julgamentos pré-formados e preferências estéticas nas quais se enuncia um princípio de conformidade com expectativas sociais valorizadas.

Para minimizar os “efeitos de legitimidade” (BOURDIEU, 1994, p. 94), lancei mão de fontes diversas: observação, entrevista, diário das crianças e documentos da Escola. No seu conjunto, o uso dessas fontes tinha como objetivo apreender os objetos postos em circulação, os responsáveis – institucionais ou não – por esta circulação, os modos de apropriação dos objetos e os aspectos culturais neles implicados. A escrita, como a empregamos, é fonte e não objeto. Nessa perspectiva, os diários tiveram a função de produzir informações sobre o lugar da leitura e da literatura na vida das crianças, a circulação social de textos e obras no entrecruzamento dentro-fora da escola.

Talvez uma definição para aquilo que se constituiu o foco deste estudo possa ser expresso nas palavras de uma das crianças que participaram da pesquisa: comentando sobre um dos livros que leu, ela definiu sua experiência do seguinte modo: “Foi o primeiro livro que eu li assim, que eu me interessei. Pra mim dizer assim: ah! Foi eu que quis, eu que achei legal”. Era justamente

este horizonte de interesse das crianças, que as faz ativa culturalmente, que estava buscando apreender, uma autonomia limitada, certamente, mas que pode permitir identificar meandros da sua relação com a leitura que a sala de aula, isoladamente, talvez não permitisse alcançar.

O que constitui a esfera dos interesses das crianças não pode ser confundido com espontaneísmo, recuo à leitura fácil e sem propósito, mas um modo de participar da experiência educativa que lhes permita mobilizar recursos (materiais e simbólicos) para constituir uma relação como sujeito social que se coloca por *inteiro*, com suas experiências, história pessoal, paixões e necessidades.

Nessa perspectiva, era importante conhecer os circuitos da leitura, as relações de partilha e as pequenas escolhas, assim como aquilo que as crianças ajudaram a definir como leitura/literatura para crianças na medida em que tomaram certos objetos em suas mãos e deles fizeram uso. Para uma fazer história da leitura dos leitores, essa história precisa incluir também o que não foi recomendado, o que não se transformou em roteiro de atividade, o que não foi incluído nos relatórios escolares.

Neste propósito, os resultados que apresento dão a conhecer um conjunto de práticas de leitura, que optei por expô-las reunindo-as pelo seu estatuto social, ou seja, segundo uma hierarquia de valor posta em funcionamento nas relações sociais constituídas.

2. Leituras constituídas e constituintes

2.1 Leituras de impressos

Sujeitos e sentidos se constituem nas situações de leitura. Essas situações são determinadas pelas características dos contextos histórico-sociais, pela história de leitura dos leitores e pelas formas como os objetos são apropriados. Portanto, os objetos e os modos de ler são inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, das múltiplas e heterogêneas funções da leitura que esses contextos de ação requerem.

Explorando indícios de leitura encontrados nos diários das crianças foi possível identificar um campo de leituras não diretamente declaradas em suas narrativas. O leitor-criança se confronta com um conjunto diversificado de objetos que não se restringe ao livro. Diferentemente da literatura para crianças, esse leitor não se constitui, necessariamente, destinatário preferencial desses objetos. Nesse consumo, partilha com os adultos de seus usos.

Estudos realizados com classes populares cumpriram o papel de identificar objetos e práticas implicadas em seus usos, que mesmo em contextos diversos, variam pouco. Como já demonstraram outros estudos (SAWAYA, 1999; ARAUJO, 2000), no assentamento Palmares II circulam escritos de propagandas de produtos comerciais, como os catálogos da Natura e Avon, contratos, entre outros⁴⁵, informações que obtive em entrevistas com as crianças. Há outras situações do cotidiano em que a relação com o escrito é requerida, como ler sinopses dos filmes nas capas de DVD, poemas em calendário, assim por diante.

Essas leituras, de usos cotidianos, ensejam práticas cujos modos de recepção e apropriação são difíceis de apreender, porque não contam com o grau de acesso que a escola possibilita. Além de objetos de leitura mais comuns apropriados por crianças das classes populares, como os acima mencionados, identifiquei outros. Entre as crianças havia usos de impressos postos em circulação pelo Movimento Sem Terra e pelas lideranças religiosas que contrastam com o tipo de circulação mais comum, segundo estudos já realizados em grupos populares. Esses impressos englobavam cadernos, agendas, calendários e coletâneas de poesia, menos visíveis pelo valor quantitativo e os lugares onde se estabelecem os seus usos. De toda forma, essas leituras integram as crianças em modalidade de escritos formadores de uma consciência do mundo.

Nos diários de duas crianças, que tomo em destaque, marcas de leitura haviam ficado no escrito, mas não havia como identificá-las pelo registro, ou seja, não havia indicação de títulos ou impressões de leitura que permitissem remeter aos objetos em sua especificidade. O silenciamento pode indicar a capacidade das crianças de, identificando o que é socialmente legitimado, assinalar apenas as leituras de maior prestígio social, como fizeram em outros registros.

A partir dos traços de leitura sublinhados considerei importante identificar os traços da sua circulação. A que lugares, pessoas e objetos aqueles traços se remetiam? Para responder a esta questão optei por realizar novas entrevistas, focadas nos indícios que os diários deixaram, assim como visitar as casas das crianças.

No processo de escavação dos registros, identifiquei objetos investidos nas práticas de leitura que remetiam ao Movimento Sem Terra (Figura 1).

⁴⁵ Em seus deslocamentos para a cidade de Parauapebas as crianças têm contato com outros impressos, como revistas do mundo artístico. Não localizei esses materiais na casa das crianças.

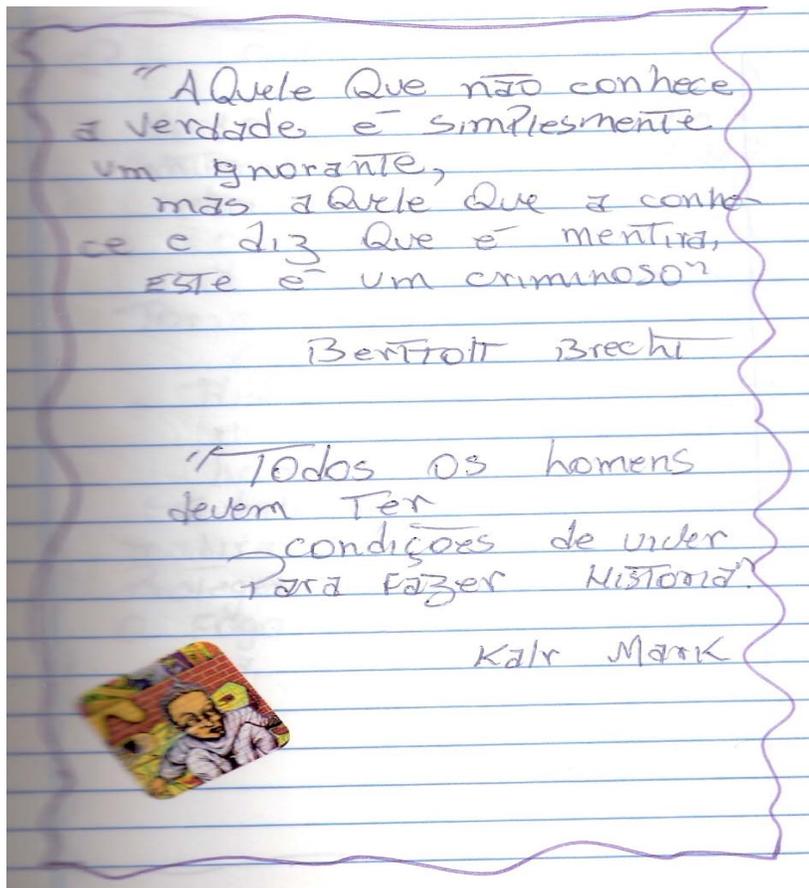


Figura 1- Fragmentos agenda MST
Fonte: Diário, Ênia

A mãe tem uma agenda do MST aí eu pegava e escrevia (Ênia, Entrevista)

Neste caso particular, através de um suporte que não está entre os mais legítimos entre aqueles que podem dizer e expressar uma interpretação do mundo, a agenda, é possível participar de uma escrita legitimada. O texto escrito chama outro, a apropriação de palavras do outro (legitimado), e educa na forma, e no conteúdo do dizer. Nesta interlocução, há um aprendizado importante do funcionamento do texto escrito.

Na medida em que interrogava sobre os registros, outros objetos ganharam visibilidade (Figura 2). Havia um trânsito de materiais não endereçados às crianças, mas que deles se apropriaram.

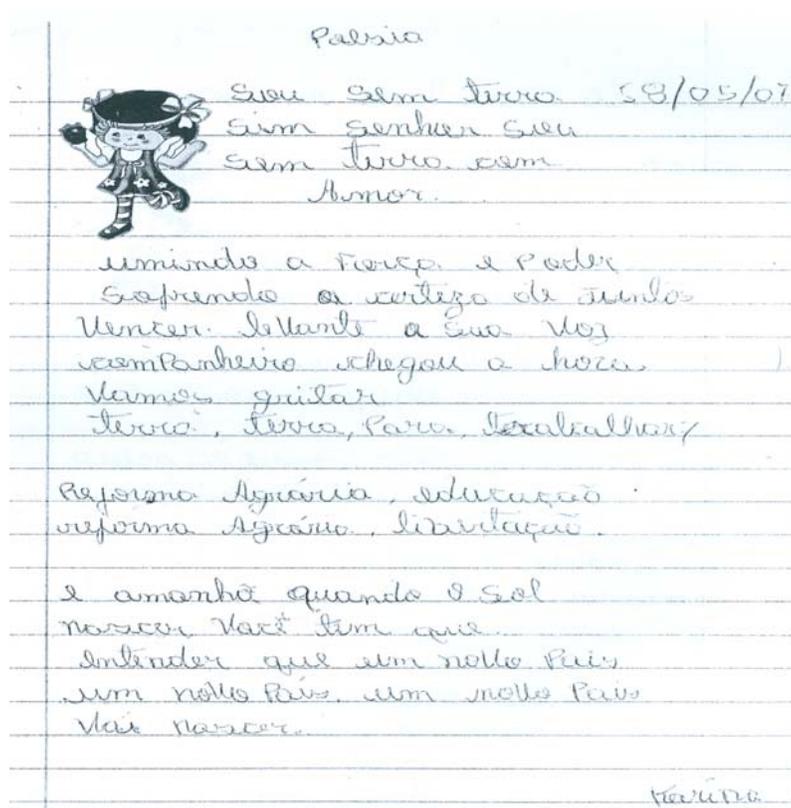


Figura 2- Fragmentos de caderno do MST
Fonte: Diário, Karla

Não tem o caderno do MST que eu te falei? Eu pego a poesia, mas só eu coloco ela de outro jeito (Karla, Entrevista, grifo meu).

Parafrasear e resumir são práticas incorporadas nos diários por que muito provavelmente se encontram assimiladas no grupo de leitores. Observei esta prática em todos os diários em que a escrita do outro foi tomada de empréstimo para dizer algo, par comunicar um sentido.

Em outros registros, a forma de dizer foi muito mais explícita, facilitando a identificação do material escrito que estava em circulação.

Outro dia ganhei um livro de poesia muito legal que tem como título o V congresso nacional do MST e a poesia que eu mais gostei desse livro foi essa Memória da esperança: Na fogueira de que eu faço por amor me queimo inteiro. Mas simultâneo renasço para ser barro do sonho e artesão do que serei (Lene, Diário)

O “livro” a qual a leitora se refere é uma compilação de poesias, impressas sem recurso editorial. A produção estava adequada aos objetivos, servir de apoio às místicas no 5º Congresso

Nacional do Movimento Sem Terra. Depois do Congresso, realizado em junho de 2007, o material passou a circular, e entre crianças, que não eram as suas destinatárias. Em suas mãos, o material ganhou estatuto de livro, e livro para crianças.

O significado que move essas leituras parece ser o de entretecer uma identidade. O sentimento de pertencimento a um lugar, a uma história na qual se inserem pelo dizer (mas não só), traz para as crianças a possibilidade de diversificação da experiência cultural.

Gosto de ler os livros do MST porque conta muito da história aqui do município e faz parte da gente também (Lene, Entrevista).

Além dos objetos postos em circulação pelo Movimento Sem Terra, havia indícios do papel das igrejas na educação de um gosto e de um sentido de mundo.

Uma [poesia] também eu peguei de um calendário de Nossa Senhora que minha irmã ganhou muito bonito. (Karla, Entrevista)

Neste fragmento estava se referindo à poesia “quem é bom doa um pouco; quem ama vive para doar. Quem é bom suporta a ofensa; quem ama, esquece. Quem é bom, compadece-se; quem ama ajuda. Quem é bom sorri; quem ama faz sorrir...”.

A Bíblia é o livro de maior circulação no Assentamento. Todas as crianças, em maior ou menor intensidade, dele fazem uso. Pela visível expansão das igrejas evangélicas no Assentamento, a sua importância como referência de leitura é atestada nos inúmeros registros de salmos e outros fragmentos bíblicos que as crianças deixaram como marcas em seus diários.

Todo domingo eu vou pra igreja, eu leio as prece, a primeira leitura, a segunda leitura... (Karla, Entrevista)

Li [referindo a um salmo] porque sempre quando eu vou lá pra igreja os irmãos lêem lá e quando eu chego em casa eu vou ler de novo (Ênia, Entrevista).

Na igreja li um poema fiz parte de um coral, fiz liturgia e fui personagem de uma peça (Hanna, Diário)

Hoje eu li a Bíblia com meu primo, Salmo 100 (Aline, Diário).

Os salmos são muito recorrentes como intertexto nos registros escritos das crianças. Os salmos são a poesia dos textos bíblicos, daí poder-se atribuir esta preferência ao gosto poético, marcante neste grupo de crianças.

Para as crianças com maior inclinação religiosa, a leitura comporta o sentido do que Bourdieu (2001) chamou de arte de viver. A Bíblia reúne os elementos desta arte, na qual as crianças são iniciadas através das famílias e das “escolas”, lugares destinados a sua formação religiosa.

Gosto de ler a Bíblia todinha, ela tem histórias linda que traz muitas lições (Mariana, Diário).

A igreja e o Movimento Sem Terra põem em circulação distintos objetos de leitura, mas esses dois agentes não entram em rota de colisão, mesmo que operem com dois mundos diferentes: o humano (criado pelo homem) e o não humano (criado por Deus), o resultado, no âmbito da leitura, é a justaposição. As lutas no campo, protagonizadas pelo homem simples, admitem a combinação deste com o “outro mundo”, não implicando em “matar Deus” (deixá-lo de reconhecer como criador de todas as coisas) para dar vazão ao reconhecimento de tarefas que são históricas (travadas no campo das coisas criadas e transformadas pela ação humana). Essas fronteiras porosas se espraiam para a esfera da leitura.

Num assentamento com oito igrejas, e um único movimento social, a leitura bíblica não poderia ter um papel menor, como de fato não tem.

Do conjunto de leituras em discussão, pode-se dizer que numa sociedade letrada, em que o escrito organiza grande parte das atividades sociais, há modos de participação em práticas de leitura, especialmente entre as classes populares, que não são apenas funcionais (registro, memória, armazenamento); são políticos e ideológicos, espaço de crenças e valores sobre o mundo e de como o mundo deve ser. As crianças, ao transitar por fronteiras às vezes ambíguas e contraditórias (a política e a religião), estão constituindo-se leitoras na tensão que a própria leitura comporta, a tensão dos modos de representação do mundo e da sociedade.

2.2 Leituras literárias

As leituras literárias estão nas bocas, nos registros oficiais e nos projetos educativos. Em comparação às leituras do cotidiano, elas pertencem à ordem do visível, do exposto e seus circuitos são mais facilmente identificáveis.

Elas constituem um campo de leituras valorizadas e legitimadas pela escola, em torno das quais se mobilizam esforços para a sua apropriação pelas crianças. No caso particular da realidade investigada, além das leituras oficialmente recomendadas, há outras que não foram

proclamadas por especialistas ou por lugares de prestígio social, mas ganharam as bocas e as mãos das crianças, concedendo-lhes prestígio. Refiro-me a publicações que chegaram às casas e à Escola pela mediação do Movimento Sem Terra.

No lugar das minhas escavações, o assentamento Palmares II, as leituras literárias compõem um tipo de experiência/prática de grande destaque entre aquelas dignas do dizer, por isso a centralidade que adquiriram neste estudo.

2.2.1 Literatura: que traço é este e quem faz?

A literatura pode ser apreendida a partir de três aspectos: o político, o histórico e o estético, ambos intrinsecamente relacionados.

Há mais de um século, Marx (1977) formulou uma compreensão da sociedade capitalista, que em razão do grau de utilização social, seu poder de difusão se mantém atual: as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante.

As idéias dominantes de uma época se tornam dominantes porque são produzidas por indivíduos que constituem, do ponto de vista das suas relações materiais, a classe dominante, e mais, porque essas idéias, consciência do mundo de uma determinada classe, adquirem o estatuto de universalidade, fazendo-se representar como as mais legítimas. Nessa dupla produção: das idéias e do domínio (poder de representação), opera o campo da ideologia e da hegemonia.

Essa compreensão do funcionamento da sociedade de classes está incorporada, certamente que não sem conflitos, na teorização da literatura em geral, e da literatura infantil, em particular.

Referindo ao papel e à importância das classes dominantes na definição do que é literatura, Lajolo (2001, p. 22) afirma que “faz parte do cardápio de dominação que elas exercem o estabelecimento do que é literatura, a fixação dos padrões do ‘bom gosto’, a caracterização da ‘sensibilidade estética’ e alguns outros etcéteras”. No estatuto estético estão presentes as vozes, autorizadas e legitimadas, responsáveis pela atribuição de juízos de valor sobre o bom e o belo, e particularmente, sobre aquilo que é digno de continuidade no tempo (o que merece ser lido e continuar a sê-lo na mudança do tempo).

Para que algo possa existir como literário, pelo menos três processos são necessários: produção, seleção e reconhecimento. No campo vasto da produção literária é preciso selecionar e atestar a literalidade de uma obra. Assim, “a literatura tem de ser proclamada e só os canais competentes podem proclamar um texto ou um livro como literatura”, afirma Lajolo (2001, p.

18). A literacidade é proclamada a partir de um lugar social e do prestígio que este lugar ocupa em relação a outros lugares, o que confere a aqueles que o ocupam recursos retóricos e ideológicos para legitimar seus conceitos estéticos.

Nessa perspectiva, literatura e ideologia são indissociáveis. A produção literária opera com modos de percepção, interpretação e representação da realidade, que faz pela recriação e transfiguração da experiência humana. Esses modos de significação não estão livremente franqueados na sociedade, e sua circulação depende da chancela de grupos com poderes de representação.

Não há produção social que não se remeta à sociedade, que não se constitua em projeto para a realidade histórica. Segundo Lajolo (1987, p. 19), a literatura “[...] expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente”, pelo qual se expressam tensões, perplexidades existenciais, ideais de realização individual e coletiva, modos de ordenamento da vida social, vivências, e soluções para conflitos humanos.

No caso particular da literatura infantil, ela se destina a grupos de idade alvos dos projetos educativos. Crianças e jovens estão, compulsoriamente, destinados à escola, com quem a literatura, historicamente, tem laços atados. Não há possibilidade de arte livre num lugar que a sociedade confiou a sua reprodução.

Nesses termos, o texto literário não pode se “libertar” da sua função educativa que carrega desde seu nascimento. Não pode usufruir do ideal moderno da arte: não ter utilidade, não está a serviço de nenhuma razão pragmática. Tendo como ofício representar mundos para outrem, não pode pretender não afetá-los, estética ou socialmente, e por sua vez, não pode fazê-lo sem nenhum tipo de regulação social. Certamente, mudam os contextos histórico-sociais, os valores e os conceitos estéticos que delimitam as condições de produção do texto literário, mas não a função social da literatura. Dito isso, uma política de livros é, sobretudo, uma política de conhecimento, que no campo literário, se alimenta da tensão entre fantasia (valoriza o poder criador da imaginação, a sua capacidade de elevação a mundos inusitados) e realidade, às vezes mais realidade que fantasia, mais fantasia que realidade.

Lajolo (2001, p. 38) sinaliza para a dificuldade de marcar distinções rígidas entre a linguagem literária e a não literária. Segundo a autora,

qualquer tipo de linguagem nem anula o literário nem necessariamente o provoca. A relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação

de leitura é que caracteriza, em cada situação, um texto como literário ou não-literário.

Não obstante a relatividade da situação de uso há definições mais ou menos consideradas sobre formas de dizer e escrever. Elas são produzidas em relações históricas específicas, para leitores específicos. Salvaguardada a compreensão que são os leitores, na relação com a obra, que transformam ou não o texto em literário, não é menos importante o estatuto de valor com o qual se mede a qualidade de um texto literário. Este estatuto é atestado diferenciando-se o discurso (conotativo ou metafórico), a representação da realidade (realista ou imaginária), o conteúdo (doutrinário ou especulativo), a linguagem (lúdica ou didática), a ilustração (reforço à linguagem verbal ou autônoma na sua capacidade de expressão) a produção de sentidos (certeza ou ambigüidade, completude ou provisoriedade) entre outros.

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2001, p. 45).

Explícita ou sutilmente, a literatura produz um discurso distintivo em relação ao não-literário. O “bom gosto” não possui valor histórico intrínseco. Ele é, antes de tudo, uma “capacidade política” (ARENDRT, 2005, p. 279) que permite torná-lo referência para os demais. Ele está circunscrito aos significados que partilham aqueles em condição de estabelecer diferenças sobre objetos culturais.

As condições gerais de conhecimento de que dispomos permitem assinalar como *a priori* que, nas sociedades capitalistas, a burguesia é dominante porque controla as esferas políticas, econômicas e culturais para a sua afirmação perante as outras classes. Nesses termos, pensar uma classe dominante sem domínio em atividades humanas historicamente produzidas como fundamentais como a ciência, a tecnologia, a educação, a arte etc., seria uma contradição nos seus próprios termos. O risco que se corre é de tomar o particular como manifestação das condições gerais, dissolvendo-o nos *a priori*, abrindo mão do exercício de encontrar as condições de inteligibilidade da experiência histórica e daquilo que ela comporta de reiteração e novidade.

Como relações históricas, as relações de classe são progressivamente estabelecidas, e as realidades que engendram envolvem níveis de particularidade e universalidade que precisam ser objetivados. Isso quer dizer que, no que pese em seus níveis mais gerais as relações de classe não

tenham se modificado desde a emergência da burguesia como classe dominante, nas suas particularidades essas relações produziram situações, movimentos e sujeitos políticos que alteraram as condições objetivas da sua produção.

É preciso, reconhecer, portanto, em cada contexto histórico, como as classes se organizam, e os conflitos que são compelidas a enfrentar. Sem isso, o campo dominante não se transforma em campo de luta social, já que as relações de domínio supostamente estariam determinadas. Como se configuram essas relações no âmbito da leitura? Quem está no comando?

2.2.2 Sujeitos políticos: quem agencia as leituras das crianças?

As crianças do assentamento Palmares II puderam frequentar, com as condições que lhes foram dadas, leituras muito mais valorizadas que as suas leituras do cotidiano. Diferentes sujeitos políticos respondem pelo agenciamento dessas leituras, transformando as leituras das crianças em leituras de um país.

O governo federal e o Movimento Sem Terra são os principais sujeitos implicados na constituição dos acervos, livros ou outros impressos, no Assentamento, pelo menos no que se refere aos objetos inventariados junto às crianças.

Através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) entre o ano de 2002 e 2006 a Escola Crescendo na Prática constituiu um acervo de 500 exemplares de livros de literatura infanto-juvenil⁴⁶. Esse acervo ainda não se encontra totalmente catalogado, o que dificulta a exploração de informações relativas ao conjunto da sua composição. Por isso, a catalogação que apresento neste trabalho se refere tão somente aos livros acessados pelas crianças (Anexo 2).

No período de 2001 a 2004, o PNBE desenvolveu um programa especial denominado Literatura em minha casa. Cada estudante atendido pelo Programa deveria receber uma coleção de livros composta de cinco volumes (dentre as seis coleções produzidas para o Programa), organizada em cinco gêneros segundo esta classificação: uma obra de poesia ou antologia poética de poetas brasileiros, um conto ou antologia de contos brasileiros, uma novela, uma peça teatral ou antologia de textos da tradição popular e um clássico da literatura estrangeira traduzido ou adaptado. Em 2002, o Programa foi dirigido apenas a estudantes de 4ª série, e em 2003 ele foi ampliado, incorporando estudantes de 8ª série e Educação de Jovens de adultos.

⁴⁶ Informações colhidas junto à Direção da Escola Crescendo na Prática.

O acervo do programa constituiu uma das fontes importantes de acesso a livros de literatura pelas crianças. Entretanto, os livros não chegaram as suas casas, apesar do programa ter publicizado em seus relatórios⁴⁷ o atendimento de 100% das crianças de Ensino Fundamental do país no período da sua vigência. Para uma escola de aproximadamente 1.200 estudantes nessa faixa de escolarização, a estante destinada ao acervo é ilustrativa da quantidade de livros a que a comunidade pode ter acesso (Foto 13).



Foto 13- Estante da sala de leitura da Escola
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

Além do acervo do PNBE, a Escola dispõe de um acervo 200 exemplares entre cartilhas, cadernos e livros publicados pelo Movimento Sem Terra. O material, na sua maioria, não tem finalidade escolar, mas o fato de estar na Escola o torna acessível à comunidade que o procura. Até 2006, o Movimento não dispunha de um projeto literário voltado especificamente para o público infanto-juvenil⁴⁸. A partir deste ano, ele incorpora as crianças e os jovens na sua pauta de publicação, adotando um gênero, o conto, como carro-chefe de uma produção literária para esse público. "Contos brasileiros" (coletânea de contos inéditos de autores brasileiros) abre a série:

⁴⁷ Informações: http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html

⁴⁸ Através de uma coleção intitulada "Fazendo história", entre 1994 e 2001 o Movimento Sem Terra assumiu uma publicação para crianças. Foram sete publicações, entre as quais duas se destacaram das demais pelo tom literário, ambas de Carlos Rodrigues Brandão: "História do menino que lia o mundo" e "Semente". Após este período, houve descontinuidade dessas publicações.

"Terra de livros", que ganha um novo título em 2007, com "Suzana e o mundo do dinheiro", livro do escritor holandês Wim Dierckxsens, traduzido e adaptado para a circulação nos assentamentos. Ainda em 2006, o Movimento lança o livro "Um fantasma ronda o acampamento" e, em 2007, "Semente de letra". Além das publicações organizadas pela Expressão Popular, Editora do Movimento Sem Terra, há outras publicações organizadas pelos setores que compõe a estrutura do Movimento, como o setor de Educação, que em 2005 publicou uma coleção de poesias intitulada "Poética brasileira".

No final do ano de 2007, um programa do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) chamado "Arca das letras" liberou um conjunto de obras de literatura brasileira para a ampliação do acervo da Escola, mas entre o grupo envolvido na pesquisa, esses objetos não foram acessados.

O acervo da Escola está distribuído em dois espaços: a biblioteca e a sala de leitura. Durante a pesquisa de campo pude acompanhar as contínuas mudanças realizadas nesses espaços, que implicaram na introdução de práticas novas, como emprestar um livro na biblioteca. Foram tempos descontínuos, que exigiram reavaliar permanentemente os procedimentos de pesquisa, tendo em vista apreender o mais possível as mudanças que estavam acontecendo. A utilização de registros de empréstimo de livros não estava no plano inicial da pesquisa, simplesmente porque não havia empréstimos, mas ao tempo em que essa prática foi incorporada à dinâmica da Escola, ampliei o campo de exploração de fontes.

Quando iniciei a pesquisa, em outubro de 2006, a biblioteca tinha função limitada, a de preservar os livros, não a de dar-lhes mundanidade. Preservar significava manter alguns livros nas caixas em que foram recebidos, além de dificultar o acesso aos que estavam visíveis⁴⁹. O depoimento de uma das crianças assinala este tempo de restrição da curiosidade e do desejo de experimentar um lugar onde gostariam de estar.

Eu falava: posso olhar? Ela falava assim: olha. Venha aqui pertinho de mim porque se você fizer olheira você vai ter que pagar. Ai eu pegava lá pra olhar, ai eu pegava com cuidado. (Mariana, Entrevista).

⁴⁹ Essa dificuldade não pode ser isolada da ausência de profissionais qualificados, que no caso das escolas do campo é muito mais acentuada, dada a limitação dos quadros que elas necessitam para cumprir funções que lhes são próprias.

Diferentemente da sala de leitura, as estantes eram altas, inclusive para os adultos. Como havia delimitação bem estabelecida de espaços, e o acervo de literatura infantil compunha o material da sala de leitura, a biblioteca não constituía um espaço pelo qual as crianças pudessem transitar livremente.

Até o ano de 2006, a biblioteca funcionava como sala de vídeo e sala de estudo (não havia livro didático para todos os alunos, e quando precisavam consultá-los se dirigiam à biblioteca); havia no seu interior um trânsito permanente, principalmente de alunos de quinta a oitava séries.

Em 2007 foi possível observar transformações radicais em relação ao quadro anterior. A presença de um grupo de estudantes do curso de “letras da terra”⁵⁰, todos funcionários da Escola, foi decisiva para a reconfiguração do espaço da biblioteca. Três mudanças eram facilmente identificáveis: 1) ela deixou de ser o lugar do descartável, o lugar mais apropriado para guardar o que deixou de ter função na sala de aula; 2) a implementação de um sistema de empréstimo, ainda rudimentar, que atraía leitores de dentro e fora da Escola; 3) a acomodação da sala de leitura dentro do espaço da biblioteca, o que favoreceu às crianças dos anos iniciais, principalmente, o contato com um acervo que segundo critérios pedagógicos, não as incluía.

Essas transformações foram percebidas e valorizadas por crianças.

Agora vai ser bom porque a gente vai poder pegar qualquer livro que a gente quiser (Leonardo, Diário).

Meu dia foi tão bom. Dia da bibliotecária. Data especial para mim pois sei tanto e se não fosse por eles não teria lido tantos livros, me sinto tão bem (Hanna, Diário).

A biblioteca da Escola se transformou numa biblioteca pública, aberta para empréstimos a todos os assentados. Para as crianças, em particular, pôde ser ocupada como um lugar de abertura para novas relações na tensão entre a repetição – visível na forte conotação pedagógica que a excessiva demanda de pesquisas (cópias manuais de livros, principalmente didáticos ou enciclopédicos) por parte dos professores impunha ao espaço, e a novidade – um tempo inaugural em que mãos escreventes iam dividindo o lugar com olhares compenetrados (Foto 14).

⁵⁰ Curso de letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, que por ser destinado a estudantes do campo, recebe a denominação de “letras da terra”.



Foto 14- Crianças na biblioteca
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

O ir e vir das crianças neste novo espaço, movimento acompanhado do ato de escrever o nome em um caderno e levar um livro para casa me inspirou a conhecer esses registros. O caderno de empréstimo informava sobre os mais diversos leitores: da criança em processo de alfabetização ao adulto, morador do Assentamento, aluno ou não da Escola. Estava, pois, diante de acontecimentos muito instigantes, dos quais não pude mais me afastar, o que ampliou sobremaneira o horizonte do trabalho. Nesse processo, a biblioteca foi um lugar que passei a freqüentar muito mais.

A integração da sala de leitura ao espaço da biblioteca a transformou num ambiente povoado de crianças que liam, observavam os outros leitores ou simplesmente folheavam livros, forma igualmente legítima de experimentar aquele lugar (Foto 15).



Foto 15- Crianças explorando livros na biblioteca
Fonte: Foto produzida pela pesquisa

A sala de leitura era um ambiente mais familiar às crianças dos anos iniciais de escolarização, para as quais se destinam suas atividades. Ela existe desde o ano de 2001 como um projeto de leitura inicialmente vinculado à biblioteca pública do município de Parauapebas e, posteriormente, à Secretaria Municipal de Educação.

Nas minhas primeiras incursões na Escola, as atividades do projeto estavam marcadas por uma escolarização precária. A leitura que a professora fazia para as crianças ou solicitava que fizessem vinha acompanhada de “exercícios”, que incluíam o reconhecimento de gêneros textuais, a localização de informação, ilustração do que havia sido lido etc. Para funcionar o modelo, e diante de um acervo que praticamente não possuía repetição de títulos, a professora entregava uma cópia mimeografada de partes da obra por ela selecionada, o que favorecia o contato menos freqüente com o próprio livro. À época, a sala estava localizada no pavilhão de aula, mas num espaço físico muito reduzido, razão pela qual as atividades eram realizadas na sala das crianças.

Certamente, uma escola que não escolarizasse, que não fosse capaz de produzir processos próprios de aquisição de conhecimento seria uma contradição nos seus próprios termos, daí poder-se admitir, sem reparos, a “inevitabilidade” de que a literatura se escolarize, ao se tornar “saber escolar”, pois a “escolarização é da própria essência da escola” (SOARES, 1999).

Nesses termos, a crítica de processos de escolarização, como os que envolvem a leitura, deve ser reconhecida na sua determinação histórica. A crítica se nutre de um modo particular de escolarização, que nas suas condições de produção, empobrece a relação com a leitura literária como ato estético e como ato de conhecimento. Contudo, considerando-se que a palavra é campo de luta, no confronto de sentidos, outras possibilidades de interlocução podem fazer re-emergir, no discurso pedagógico brasileiro, a defesa da escola, em particular da escola pública, como esfera capaz de cumprir novas tarefas em relação à leitura e ao conjunto do conhecimento que lhe cabe socializar. A noção de “escolarização adequada” pode ser útil na afirmação de um projeto educativo que favoreça adoção de “critérios que preservem o literário”, que propiciem ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” (SOARES, 1999).

Com a reconfiguração da biblioteca, no início do ano de 2007, a função da sala e da professora de leitura também se reconfigurou: agora as crianças se dirigiam uma vez por semana à sala de leitura, e a professora lia para elas, alternando a leitura compartilhada com a leitura individual, momento em que as crianças escolhiam os livros que gostariam de ler ou folhear. Esta orientação metodológica está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e constitui, no nível local, uma orientação que a Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas adota para todas as escolas da rede, urbanas e rurais, conforme documento em que constam as orientações para o funcionamento das salas de leitura (Anexo 3). No acervo estavam as coleções do programa “Literatura em minha casa”, além de outras coleções do PNBE.

A participação das escolas no projeto sala de leitura se dá por adesão. A Secretaria Municipal de Educação se responsabiliza pela formação dos professores (vinculados a um programa de formação continuada, de periodicidade semanal⁵¹), mas não pela aquisição de acervo, o que torna o projeto dependente do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

2.2.3 Os objetos e sua circulação

A partir dos registros disponíveis, elaborei uma sistematização do percurso de leitura das crianças (Anexo 4)⁵². A referência que tomei foi o caderno de empréstimo da biblioteca.

⁵¹ A formação continuada dos professores das salas de leitura recebe assessoria do projeto “Escola Que Vale”, financiado pela Fundação Vale do Rio Doce. O projeto “Escola Que vale” é assessorado pelo Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (CEDAC), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPE), presidida, até o ano de 2008, pela antropóloga Ruth Cardoso.

⁵² O levantamento realizado pode conter algumas ausências porque não havia um padrão de registro de empréstimo. Em geral, podia-se identificar o nome da obra, da criança e a data de empréstimo, mas em alguns registros essas

Dentre as questões que levantei, interessava-me compreender o papel dos professores na mediação do encontro das crianças com o livro. A sala de leitura era uma referência importante pelo investimento da Escola neste espaço. Optei por não fazer uma pergunta direta relacionada à atuação da professora. Quando localizava um livro no caderno de empréstimo, perguntava às crianças como tinham chegado até ele.

É fato que a sala de leitura dá a conhecer o acervo ou parte do acervo da Escola destinado às crianças. O tempo destinado às “aulas de leitura” (45 minutos, uma vez por semana) comporta atividades, além da leitura pela professora. A programação inclui leitura individual pela criança, exploração livre do acervo, entre outras atividades, conforme orientações da coordenação das salas de leitura (Anexo 3). A leitura da obra é uma leitura de apresentação, que a professora pode ou não retomar nas aulas subseqüentes.

Ela lê e entrega pra gente também lê, toda vez que a gente vai.

[Perguntei se o livro inteiro] Inteiro não dá. Ela leu só o texto da mulher canibal pra nós aí o resto do tempo que a gente tinha pra lê, a gente ficou olhando os outros livros e lendo algumas historias (Laissa, Entrevista).

A minha hipótese era que parte dos livros acessados pelas crianças de 1º e 2º ciclos estivesse relacionada à sua experiência na sala de leitura. Quando perguntei quem havia indicado os livros que tomaram de empréstimo na sala de leitura/biblioteca, somente três crianças fizeram referência à sala de leitura.

Foi através da professora de leitura. Ela leu (Laissa, Entrevista)

A professora. Muitos ela indica pra nós e outros a gente mesmo pega lá (Daniel, Entrevista)

Passei a investigar este “a gente mesmo pega”, por que se tanta criança como demonstrava o caderno de empréstimo, havia ido à biblioteca inúmeras vezes, num contexto em que esta ação era uma novidade, que elementos estavam implicados neste gesto. Através de entrevistas, fui garimpando as mediações que contribuíram para a experiência de leitura das crianças.

Em relação às crianças não atendidas pela sala de leitura, algumas delas quando perguntadas sobre o modo como vieram a conhecer alguns livros que tomaram de empréstimo da

informações não estavam todas disponíveis. É preciso considerar também que as leituras realizadas na biblioteca não dispensam a exigência de registro. Por isso, deve-se considerar este levantamento como aproximativo.

biblioteca (Quadro 3), respondiam tão somente: “por mim mesmo”, ou, “eu sempre gostei muito de ler”. Os seus professores não foram lembrados nenhuma vez como mediadores das suas leituras. De fato, o “por mim mesmo” define a ausência de uma presença visível e imediata. O leitor foi movido por um querer, “eu quis mesmo”, ninguém poderia fazer por ele.

Quadro 3 - Número de livros retirados na biblioteca no período de abril de 2007 a junho de 2008

Nome	Número de Livros
Ana	12
Lene	20
Ariane	06
Daniel	10
Carlos	02
Aline	10
Juliana	07
Liane	05
Ênia	03
Laissa	05
Anita	15
Leonardo	15
Lúcia	05
Inês	13
Mariana	15
Paulo	13
Hanna	14
Rui	13
Sabrina	09
Tânia	04
Vânia	05
Valéria	10
Elton	07

Fonte: Caderno de Empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática

Pelo acervo da biblioteca/sala de leitura as crianças se apropriaram de textos literários, e com eles, formas de pensar, sentir e ver o mundo que extrapolam a experiência do lugar. O que elas leram é pouco ou muito? Não há como estabelecer uma medida comum, porque as trajetórias de leitura são diversas. No início da pesquisa de campo já haviam leitores constituídos (Paulo,

Lene, Hanna, Liane, Carlos entre outros), e no processo, leitores que foram se constituindo nas suas relações, que passo a detalhá-las, agora.

2.2.4 As redes de leitura

De forma geral, há uma expectativa social que os pais e os professores cumpram a função de mediação do “gosto pela leitura”. Isso é válido para muitas, não para todas as realidades. No grupo pesquisado, diferentes agentes participam da produção do valor social da leitura, entre eles, as próprias crianças. Ao lado de outros agentes, tomados no seu sentido literal de “pessoa ou algo que produz ou desencadeia uma ação ou efeito”, elas acionam meios, alguns bastante sutis, de convite à leitura. Pelas fontes que acessei esses meios envolvem o olhar, a palavra e o ato em si.

Como disse Chartier (1997, p. 6) “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos”. Aprender essas dimensões da prática foi um longo exercício de percepção de sutilezas. Aqui e ali as crianças iam deixando pequenos rastros.

Há gestos que convidam e anunciam pela palavra, acionada pela descoberta de algo muito bom. Esse querer dizer ganha força nas relações de grande proximidade. Como prática cultural, a leitura requer que pessoas vivam juntas e compartilhem relações mediadas por objetos que servem de suporte ao ler. Quer dizer, a leitura é uma prática que se adquire com os outros, para a qual concorre uma dada produção social e a consciência dessa produção.

A Aline⁵³ disse: Anita, por que não tu não pega livro? Tem livro bom de poema... (Anita, Entrevista).

Quando ele [O nome do jogo] tava aqui ninguém se importava em pegar ele. Ninguém nem parava para olhar os livros que tinha na biblioteca. Eu é que saia cutucando tudo. Ai depois que eu li ele, li de novo, li de novo, aí botei aqui na biblioteca eu sai espalhando eu li um livro ali que é bom. Ele retrata assunto da família... Aí já veio a Mirian, a Cleudivane... Antes ele vivia aí na biblioteca (Hanna, Entrevista).

O olhar comunica, e está investido na constituição do leitor. Nas condições de sociabilidade em que as crianças vivem, o outro existe como espelho. “O olhar é um ato intelectual”, lembra Chartier (1987), perdido em certos contextos e acionado em outros. Quem lê e quem vê produz sentido, e o quanto esses atos se afetam mutuamente depende das situações em que são produzidos.

⁵³ Alteração no depoimento. O nome original foi substituído pelo pseudônimo correspondente.

A proximidade, e mais, o fato de outros leitores estarem visíveis e, ao mesmo tempo, carregando uma espécie de segredo, que é o que os liga, quase em suspensão, ao livro, afeta e interpela o outro que vê. Esse sentido de curiosidade e desejo de partilha faz com que muitas crianças tomem para si certos objetos de desejo e refaçam o ciclo novamente: estar sob o olhar ou a mira do outro.

Quando ele [professor] tinha horário vago ficava lendo um livro e perguntei se era interessante. Ele disse é. Então eu disse: me empresta! (Hanna, Entrevista).

Toda vez a noite ela [mãe] lê e eu fico olhando aí eu falo: por que ela gosta tanto de ler a bíblia? Ai eu falei assim: eu vou lê um dia pra ver se é bom a gente lê, assim a gente melhora a vida da gente. Ai eu comecei a ler [...] (Laissa, Entrevista).

vi os meninos pegando aí e eu comecei a pegar também pra mim ler (Daniel, Entrevista)

A poesia “A valsa”, de Casimiro de Abreu, adquiriu estatuto de leitura- memória entre as crianças, para o qual concorreu seus versos e rimas, mas também a sua inscrição num espaço de visibilidade que a fez ser conhecida e apreciada.

Eu tenho uma poesia... toda vez que eu pego esses livros leio várias poesias, mas eu tenho uma poesia preferida e essa eu não esqueço nunca. Eu não sei ela toda, é grande, mas eu sei dois parágrafos dela: “Tu ontem na dança, que cansa, voava sem farsa, em rosa, formosa, bem vivo a sinto carnil. A valsa tão falsa corria, fugias, ardentes, contente, tranqüila, serena, sem pena de mim. Quem deras que sintas as dores de amores, que loucos sentem. Quem deras que sintas não negues, não mintas, eu vi” (Lene, Entrevista).

A preferência foi sendo partilhada com outras crianças, mas essa partilha exigiu um lugar onde se pudesse ver e ser visto.

Foi eu que vi na Lene⁵⁴ e gostei do que ela estava lendo... ela sabe “A valsa”, ela sabe todinho só de cor, ela disse que estava “Na Boca do Povo”. Ai eu vim caçar (Aiane, Entrevista).

Nesta poesia está uma prática esquecida (saber de cor) e de um texto esquecido. Ela entrou na vida das crianças de olhar em olhar, porque até onde pude investigar, a Lene foi “seduzida” pelo olhar: viu a “A valsa” e quis para ela.

⁵⁴ Houve alteração no depoimento. O nome original foi substituído pelo pseudônimo correspondente.

Como expressão recorrente, a poesia marca este lugar, o assentamento Palmares II. No dizer e no escrever ela está viva entre as crianças, é constituinte de um gosto literário que aproxima crianças de diferentes idades.

Em relação ao circuito da leitura foi possível acompanhar alguns indícios da participação direta das crianças no trabalho de produção do valor da leitura e do livro. Certamente, o valor não está no livro, em si, o valor é dado pelas pessoas, neste caso, as crianças. Esse trabalho ganha materialidade na frequência com que certos objetos aparecem – e a partir da qual podemos reconhecer redes de relações que as crianças ativam, no intercâmbio de objetos, escolares ou não (principalmente livros de literatura) pelo qual fazem circular o que está disponível, mas não apropriado, assim como balizar o ingresso no circuito de outros materiais (os gibis). A condição de tessitura dessas redes é obviamente o acesso, quer privado (posse por compra) quer público (posse por uso).

Assim, cotejando diversas fontes: cadernos de empréstimos, diários e entrevistas pode-se assinalar a presença de duas redes de leitores, em que os intercâmbios são mais visíveis e frequentes: uma rede de leitores de gibi e uma rede de leitores de literatura. A rede de leitores de gibi tem como referência uma menina de 10 anos, Liane, reconhecida publicamente como leitora e maior colecionadora desse gênero. Um amigo da família lhe presenteou uma das histórias da Turma da Mônica, fato que lhe introduziu neste tipo de leitura. O gosto pelos quadrinhos exerceu influência sobre outro colecionador, Carlos, com o qual mantém trocas recíprocas. A cada vez que adquirem um novo quadrinho, partilham a nova aquisição. Presenteando amigos, doando livros para a sala de leitura Liane (na rede é a que tem maior poder aquisitivo) contribui para a constituição de outros leitores, como a Tânia, presenteada com uma coleção de quadrinhos. Outra aquisição de almanaques da Mônica, a da Aline, que participa juntamente com a Mariana da rede de empréstimo da Liane, ao circular os quadrinhos incluiu outras crianças na cultura do empréstimo: Laissa e Anita.

A vantagem do conceito de rede é que ele permite buscar novas relações a partir de cada novo ponto que se apresenta, favorecendo um adensamento de informações. Entretanto, não era objetivo do trabalho inventariar todos os pontos que a pesquisa foi revelando, mas tão somente demonstrar alguns circuitos de leitura em que as crianças têm participação ativa.

Os leitores de gibi, principalmente os colecionadores, se reconhecem e são reconhecidos por colegas e professores pelo gosto por esses objetos, mas as suas leituras não se reduzem a esse

gênero. Eles freqüentam outros gêneros de leitura (conto, poesia, textos bíblicos), de forma que os quadrinhos representam uma das portas de entrada na leitura, não a única.

Outra rede de leitores articula seus praticantes por gêneros literários diversos: poesias, contos, crônicas, entre outros. Uma das leituras que os aproxima, fora do acervo da Escola, é a de Harry Potter, e dentro da rede apenas uma criança, o Paulo, detém a posse dos livros, cinco ao todo. Similar ao que aconteceu com o gibi, Harry Potter entra na vida dessas crianças por uma norte-americana que estava em visita ao Assentamento, o que é muito comum nos assentamentos conquistados pelo Movimento Sem Terra. Paulo foi presenteado com o primeiro livro da série por esta visitante e, da sua experiência com esta obra, resultou a aquisição dos outros títulos, cuja leitura passou a praticar e difundir. Há uma rede formada pelo Paulo, Lene, Letícia, Raquel e Leonardo (ambos moram na vila), em que acontecem trocas, materiais e imateriais.

A Lene⁵⁵ tava lendo [Entre Deuses e Monstros] ai ela perguntou se eu não queria ler. Eu disse que queria (Leonardo, Entrevista).

Eu dei um livro de presente pra Lene, que a Lene é que gosta de poesia. Eu peguei dois pra dar um de presente pra ela (Paulo, Entrevista).

Que aspectos da formação social das crianças favorecem a constituição dessas redes? Um aspecto que parece decisivo são as relações de proximidade. Há uma convivência prolongada na Escola; a cada ano, na medida em que são promovidas, continuam a fazer parte do mesmo grupo. Cotidianamente, essa convivência se adensa porque a Escola é o lugar para o qual tudo converge.

Quando as crianças não estão na Escola, elas podem ser encontradas nas ruas, brincando, ou em casa, assistindo a filmes, ou mais recentemente, na praça. Esses espaços compartilhados favorecem relações de troca, tanto materiais quanto simbólicas.

Há de se considerar que os leitores “exemplares”, importantes na articulação das redes de leitura, são portadores de outros “capitais”. Eles têm a seu favor o fato de serem originárias de famílias que tiveram um papel político importante na conquista e construção do assentamento. No passado ou no presente, puderam se beneficiar de espaços de alto valor educativo e cultural.

Por isso, entre as crianças cujas famílias têm vínculo com o Movimento Sem Terra, o que se verifica é um alargamento da experiência em relação às possibilidades do lugar. Essas crianças tiveram acesso a viagens, a ambientes onde a leitura era requerida como as “cirandas infantis” e os encontros de crianças sem terra. Do mesmo modo, tiveram contato com adultos leitores, na

⁵⁵ Houve alteração nos dois depoimentos. O nome original foi substituído pelo pseudônimo correspondente.

família e nos espaços coletivos, condições que combinadas, produziram o lugar que essas crianças ocupam.

2.2.5 A produção do gosto

O gosto é educado, e como tal, pode ser entendido como produção. O mito do gosto natural, fora dos modos de aquisição da cultural, é útil para afirmar a diferença entre o “indivíduo pessoal” (criador de si) e o “indivíduo contingente” (produzido na história) (MARX, 1977, p. 84).

Para compreender a educação do gosto das crianças, optei por organizar algumas marcas dispersas sobre preferências implicadas nos seus percursos de leitura. Nelas pretendia identificar elementos constitutivos e constituintes do gosto, tomando as crianças nas suas contingências, que vivendo em condições determinadas, se educam no gosto que essas condições permitem.

Do conjunto de registros disponíveis, elaborei um quadro (Quadro 4), identificando os textos e seus respectivos gêneros⁵⁶, assim como os seus leitores. Este quadro teve como referência a sistematização realizada no Anexo 4, e não representa o conjunto de leituras das crianças, apenas destaca aquelas mais partilhadas pelos leitores, ao tempo da pesquisa de campo.

Quadro 4 – Leituras partilhadas pelas crianças

Livros	Leitores	Gênero
13 lendas brasileiras	Ênia, Leonardo e Mariana	Lenda
A fada que tinha idéias	Lúcia, Rui, Valéria e Paulo	Peça teatral
Alice no país das maravilhas	Sabrina, Liane e Leonardo	Romance
Ana e Pedro	Valéria, Carlos e Lucia	Romance
Cabelos molhados	Vânia, Hanna e Rui	Conto
Conversa de Poeta	Daniel, Lene e Anita	Poesia
Entre deuses e monstros	Lene, Liane e Leonardo	Conto
Era uma vez duas avós	Anita, Sabrina e Ana	Conto
Hoje tem espetáculo no	Inês, Mariana e Elton	Peça teatral

⁵⁶ Com exceção dos livros da Expressão popular, que não dispõe da classificação por gênero literário, a classificação do gênero foi obtida nas fichas catalográficas dos livros ou no *site* do Programa Nacional Biblioteca da Escola ou *sites* especializados.

país dos prequetés		
Nem tudo que balança cai	Aline, Liane e Mariana	Parlenda
Enigma na capela real	Valéria, Lene, Paulo e Rui	Romance
O meu amigo pintor	Valéria, Lene e Leonardo	Peça teatral
O tamanho da felicidade	Aline, Liane e Mariana	Conto
Outroso em outro mundo	Lene, Leonardo e Paulo	Novela
Quem canta seus males espanta	Anita, Aiane, Daniel e Mariana	Parlenda
Semente de letra	Sabrina, Leonardo, Lúcia, Karla e Paulo	-
Um fantasma ronda o acampamento	Liane, Anita, Leonardo, Lúcia, Inês e Paulo	-
A fantástica fábrica de chocolate	Leonardo, Hanna e Paulo	Conto
Suzana e o mundo do dinheiro	Lúcia, Lene e Paulo	-
Um pipi choveu aqui	Anita, Sabrina e Tânia	Poesia

Fonte: Caderno de empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática e entrevistas realizadas em abril/2007 e outubro/2008

O conto, o teatro e a poesia são os gêneros que se destacam entre os livros que as crianças tomaram de empréstimo. Essas preferências confirmam o que verbalizaram nas entrevistas quando perguntadas sobre os gêneros com os quais se identificavam. Num lugar em que a tradição oral, (recitação, contação de história) se entrecruza com o contemporâneo, a poesia e o conto encontram nessas práticas as suas raízes mais antigas. Diferentemente desses gêneros, o gosto pelo drama parece ser mais recente, e seu lugar de constituição, muito provavelmente, a Mística. Além desses aspectos, é preciso considerar os apelos do mercado editorial, que participa da configuração das preferências literárias.

No conjunto das obras, merecem destaque, pela ausência de chancela literária externa, três obras postas em circulação no assentamento pelo Movimento Sem Terra: “Um fantasma ronda o acampamento”, “Semente de letra” e “Suzana e o mundo do dinheiro”. Essas obras se diferem do gênero tradicional de texto que o Movimento Sem Terra, desde 1994, dirige às crianças e jovens dos assentamentos, que nas suas variações assumiam a forma de texto informativo ou didático (transposição para o ensino).

No quadro que apresento, “Um fantasma ronda o assentamento” (Figura 3) foi o livro de maior destaque como marca de leitura coletiva. Provavelmente o discurso metafórico e o apelo ao mistério (quem era o fantasma que rondava o acampamento?) que predomina em parte do texto, e após descoberto, se transforma em aventura (expulsar o fantasma do acampamento), tenham sido fortes apelos à leitura da obra.



Figura 3- Capa do livro “Um fantasma ronda o acampamento”

Fonte: Livro “Um fantasma ronda o

O livro representa uma situação social real da luta pela terra, um acampamento, com sua dinâmica própria de funcionamento e seus conflitos, como a infiltração de pessoas alheias as suas causas. A autora⁵⁷ elege as crianças sujeitos-chave da descoberta do mistério da trama, que integrada ao mundo adulto, participa com eles das soluções para os conflitos coletivos.

Há um componente educativo na obra, um traço da literatura para crianças, mas elaborado de forma sutil. Na abordagem dos conflitos de terra no campo a autora delimita os lados da disputa e os interesses em jogo, ambos inconciliáveis: os interesses dos fazendeiros, fantasma que ronda os acampamentos, e os interesses dos trabalhadores. Do ponto de vista do trabalho com a linguagem, há um uso peculiar no modo de ressignificar esses conflitos, que articula símbolos da narrativa popular (fantasmas, assombrações) com temas sociais da vida contemporânea.

⁵⁷ Maria José Silveira é formada em Comunicação e Antropologia, com mestrado em Ciências Políticas.

O mistério permaneceu. As assombrações continuaram e as noites no acampamento eram de uma tristeza só. Por mais que a equipe de vigília ficasse de olho aberto e saísse em disparada em direção ao local de onde vinham os barulhos noturnos, nada, nada. Não conseguiam descobrir nada (SILVEIRA, 2006, p. 51)

A mediação cultural na produção do gosto literário é inerente ao papel social da escola contemporânea. É através dela que as crianças vão construindo graus de familiaridade com a cultura legítima, que se expressa num *corpus* de objetos denominado de cânone literário.

Abreu (2000, p. 124), resume deste modo a lógica que funda o cânone literário, inseparável da existência da escola.

A escola - seguindo os passos da história literária – seleciona algumas obras dentre todos os textos narrativos, poéticos ou dramáticos já escritos e os apresenta aos alunos como a literatura, desqualificando todos os demais como sub-produtos ou como formas imperfeitas.

Há de se relativizar este poder, ou melhor, marcar o seu lugar social. Deslocada a discussão para a esfera pública, pode-se dizer que a seleção de livros comporta pelo menos três níveis de seleções: a do Estado, a da escola e a do aluno, ambos indissociáveis da tradição e do mercado editorial. Através dos programas de leitura, o Estado assume o papel de coordenação política e estabelece a mediação entre escritores e editoras para a aquisição de obras segundo as linhas da política educacional e cultural. Assim, o cânone escolar, nas escolas públicas, é definido fora da escola, mas para ela. Dentre o que já foi selecionado, a escola seleciona aquelas obras que merecem ser lidas segundo critérios estéticos e pedagógicos por ela adotados. Mas o que as crianças lêem não se restringe necessariamente ao que a escola seleciona, de modo que entre o que está disponível, elas podem vir a fazer outras escolhas, se as condições para tal existirem, entre elas, uma biblioteca capaz de dar a conhecer o seu acervo e fazer circular os livros entre os leitores.

O poder de seleção da escola é limitado, no campo e na cidade. Na literatura, em particular, se encontra incapacitada de construir uma contra-legitimidade. Primeiro, porque as decisões mais significativas sobre o seu funcionamento são determinadas de fora para dentro: calendários, currículos, metodologias etc. Segundo, porque a literatura, quando ingressa na escola, adquire mais valor estético (sentido de gosto) que político. O político que evoco não se reduz a lutas ideológicas baseadas no versus classe dominante-classe dominada, como se fosse possível separá-las por uma fórmula simples. O político diz respeito à capacidade e ao direito de

participar do destino do mundo, ou dos seus vários destinos, o que implica dar a conhecer as possibilidades humanas existentes, e as que podem ser construídas. Neste plano, o papel da literatura não é menor.

O que aproxima cultura e política é que ambas envolvem julgamento e ação. Em ambas está presente um campo de disputa sobre o modo como o mundo “deverá aparecer doravante e que espécie de coisas nele hão de surgir” (ARENDDT, 2005, p. 277). O gosto é uma prática cultural e concomitantemente uma prática política. Ele organiza, categoriza e imprime juízo de valor aos objetos criados.

Ao cumprir o papel de atestar o valor artístico e literário de uma obra (seleção do que merece ser lido), a escola não apenas se insere entre os canais privilegiados de produção de reconhecimento social, ela participa de uma condição fundamental, que franqueia a permanência no mundo dos objetos culturais: a visibilidade. É pela escola que a maior parte dos textos definidos como literários deixam vestígios de ter existido, se inserem nas tradições culturais, contam a história de gerações de leitores. Somente o que permanece é capaz de constituir uma memória histórica. A produção desta memória é inerente ao ofício literário.

O livro não pode prescindir de uma esfera pública onde possa aparecer e ser visto por outrem. Mostrar-se ao mundo, publicizar-se é uma forma de luta permanente contra o desaparecimento. Nisso reside a importância da crença que ler é importante. O “culto”⁵⁸ à leitura que se materializa através de salas de leitura, concursos, feiras de livro, exposições, teatralização são as formas pelas quais se faz habitar o mundo de textos e se cria as condições de sua durabilidade.

[...] O próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença, um produtor não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem nisso, mesmo que combatam (BOURDIEU, 2001, p.p 239 e 240).

58 Culto compõe o campo semântico da palavra cultura. Esta, originada do termo latino *colere*: cultivar, habitar ou trabalhar a terra, sentido perfeitamente adequado a uma sociedade predominantemente agrícola como a sociedade romana do Mundo Antigo. *Colere* se aplicava também ao cultivo do intelecto e da sensibilidade, e essa extensão de sentido carrega a conotação do relacionamento do povo latino com a natureza. O que mantém o seu significado atual não são o amanho da terra e o culto (homenagem, veneração) às divindades protetoras do lugar, mas o trabalho que preserva e reverencia os criadores e as coisas criadas, que em nossos dias ganham formas menos ritualísticas, mas nem por isso menos efetivas.

A Escola Crescendo na Prática cumpre um papel importante tanto na difusão da crença quanto em seu agenciamento prático. Além de elemento importante de mediação da relação das crianças com a linguagem literária, que se faz por dentro das salas de aula, celebra o livro em suas festas, combinando-o com outras formas de expressão, principalmente a plástica. No palco, o livro ganha visibilidade no corpo das crianças, nos pátios, como se pode observar nas fotografias que registraram as atividades de culminância do projeto “Monteiro Lobato” (Foto 16 e 17).



Foto 16- Projeto de leitura Monteiro Lobato
Fonte: Arquivo de fotos da Escola



Foto 17- Projeto de leitura Monteiro Lobato
Fonte: Arquivo de fotos da Escola

O campo de atuação da Escola é amplo. A ela não se pode imputar apatia, falta de compromisso com a educação das crianças, palavras bastante conhecidas quando se refere à escola pública. Contudo, há pelo menos dois aspectos fundamentais que precisam ser problematizados na atuação da Escola: qual a importância de ler livros de literatura para as crianças? Quais as finalidades das ações de promoção à leitura e a sua relação com o projeto de escola e de escola do campo?

As políticas de leitura, especialmente as locais (articuladas pela parceria do setor público como organizações não-governamentais), impõem às escolas, e a esta, em particular, o “desapossamento da capacidade política de formular seus próprios fins” (BOURDIEU, 1994, p. 100). Por ora, não podendo formular seus próprios fins, cabe a ela participar de uma prática de leitura literária predominantemente massificada, muito aquém do projeto de fortalecimento dos povos do campo que move os espaços políticos e acadêmicos da educação do campo.

O enfrentamento dessas questões se opera no plano prático (conquista de espaços políticos de interlocução) e no plano teórico. Neste plano, pode ser pertinente o enfrentamento de dois fatores que favorecem uma “concepção ingênua de leitura” (Britto, 2003, p. 107). Segundo o autor,

O primeiro é o mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura possa ser considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura: ao se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se lêem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e sociedade (Idem)

Problematizar as concepções e modelos implicados no mito que a leitura vale por si e, portanto, não se faz necessário a crítica social do objeto e do conhecimento de mundo que promove, é uma tarefa decisiva na mudança de perspectiva das práticas de leitura.

Ainda que os espaços de participação na política cultural sejam limitados, a Escola Crescendo na Prática se distingue de muitas escolas em situação análoga a sua em todo o país. A sua singularidade reside no fato de que a sua existência deve-se a lutas e conquistas populares. Seus dirigentes e parte de seus professores disputaram-na no passado e continuam a disputá-la no presente, para que ela realize a tarefa de acesso a um tipo de conhecimento socialmente valorizado, sem, contudo, desenraizar-se do lugar e do modo como este foi constituído. A relação de pertencimento faz da Escola um lugar de reflexão permanente do seu fazer e de apostas na melhoria da qualidade da sua intervenção. O esforço empreendido para dar maior visibilidade à biblioteca e à sala de leitura, que pudemos acompanhar ao longo da pesquisa, é emblemático da disposição à mudança que caracteriza a Escola.

Essa disposição parece ganhar maior vitalidade a cada novo grupo que ingressa no ensino superior, para a qual concorrem os projetos de curso de graduação para as áreas de assentamento, com grande inserção nas realidades locais. Os projetos “conquistando leitores” e “tapete vermelho” (concebidos e gestados ao tempo da pesquisa), que resultaram na reorganização da

biblioteca e da sala de leitura, tiveram a mediação decisiva dos estudantes do curso de “letras da terra”. Como os estudantes desses cursos, em geral, são do assentamento, em muitos casos, funcionários da Escola, os projetos ficam menos susceptíveis à descontinuidade. Além disso, o fato desses projetos serem assimilados pelos coletivos da Escola, aumenta o número de pessoas engajadas com as idéias e com a sua realização.

2.2.6 Os modos de lê e os significados da leitura

▪ *Leitura: entre a casa e a escola*

A leitura na Escola se realiza sob o ritual que ordena o funcionamento deste lugar. Neste ritual se combinam o estar junto e o estar só, a proximidade e a distância, interpostas pelo silêncio que requer a leitura individual.

Hoje eu mais meus amigos nós brincamos de bola na escola e eu li o livro Dom Quixote. Eu li sozinho na biblioteca, na sala de leitura (Leonardo, Diário).

Essa modalidade de leitura contrasta com outros lugares onde as crianças transitam, em que o ler junto, em certas circunstâncias, é imperativo. A idéia de temporalidades cruzadas se materializa nessas nuances: são os mesmos sujeitos, que mudando de lugar, mudam as práticas em relação à leitura. As práticas traduzem as muitas gramáticas do tempo que marcam a vida das crianças.

Na minha casa é muito ruim. Só tem meu primo de sete anos. É muito ruim ler sozinho. Minha prima tem 26 anos, mas não gosta de ler. Tem que ter pelo menos uma pessoa para ouvir a gente lendo. De vez em quando a mãe gosta de escutar os contos que eu levo pra lá (Anita, Entrevista).

Hoje eu li a Bíblia com meu primo, Salmo 100. Brinquei de professora com a minha amiga chamada Juliana e Luana (Aline, Diário).

Como as crianças vivem em lugares que não permitem ocultar a presença do outro, a leitura é um ato que recorrentemente requer convivência e partilha. O ler para si, com o outro, para o outro independe da aquisição da competência técnica de ler ou da autonomia para fazê-lo sozinho.

Entretanto, a leitura no espaço da casa não é só comunitária. Ela oscila entre duas tradições: a leitura silenciosa, individual, e a leitura coletiva, oralizada. A leitura coletiva pode

ser realizada tanto entre leitores que já dominam o código escrito (leitura entre irmãos ou amigos), quanto entre leitores mais experientes, e os que ainda estão a caminho, experimentando aqui e ali a construção do sentido ou dos múltiplos sentidos da leitura. Nessa modalidade se encontram as crianças pequenas, que vão sendo iniciadas pelos irmãos de maior idade.

Ele pede pra gente lê. Tem tempo que a gente chama. Depois que a gente lê, ele pega e tenta lê, também, daí vai falando uma ou outra palavra que a gente falou pra ele (Lene, Entrevista).

Eu li um livro para a Juliana, “Enterre meu coração na margem do rio” (Paulo, Entrevista).

Fora do âmbito estritamente familiar, a brincadeira de escolinha⁵⁹ é uma experiência ímpar na prática da leitura comunitária, lugar em que meninas e meninos se alternam como professoras e professores e abrem circuitos de divulgação que contribuem para a constituição de uma memória coletiva de leitores e de livros. A brincadeira de escolinha era partilhada por vinte e duas crianças das vinte e três que participaram da pesquisa.

Ela aqui [Jaqueline, a professora] é que estava com ele [o livro Nem tudo o que balança cai]. A gente estava brincando de escolinha. Eu emprestei e li todinho, fascinada (Aiane, Entrevista).

A experiência da leitura silenciosa coloca as crianças diante do desafio de inventar pra si um espaço privado que lhes permita vivenciar a “solidão” da leitura. Mesmo sob formas de sociabilidade tão alargadas, em certas ocasiões, o leitor se permite o afastamento do convívio comum em busca de um silêncio que é próprio à prática de leitura individual, particular.

Em casa eu leio no quarto, na minha cama. Eu me tranco lá, mas dá meio dia e todo mundo fica com sono, aí não aparece gente eu leio lá na sala. Quando não, eu vou lá pro fundo do quintal. Ai lá é mais silencioso (Paulo, Entrevista).

Quando cheguei em casa tomei um bom banho, peguei o livro COVERSA DE POETA e fui para o pé de manga que fica no fundo do quintal. Subi num galho bem auto e comecei a ler o livro lá em cima do pé de manga (Lene, Diário).

O livro carrega práticas socialmente aprendidas, mesmo nos contextos mais suscetíveis a descontinuidades espaciais e corporais. A leitura silenciosa, culturalmente carregada de imagens:

⁵⁹ Esse tipo de brincadeira mobiliza relações que extrapolam o plano do escrito propriamente dito, como aquelas que envolvem a organização do grupo para gerir esses encontros e os seus conflitos. Há relatos de crianças que se recusavam a compactuar com o modelo escolar praticado na escolinha que prescreve a adoção de atividades diferenciadas para aqueles que supostamente “sabem menos”.

um quarto privado (uma experiência que as crianças não conhecem), uma biblioteca e uma postura do corpo podem ser combinadas com a imagem de um pé de manga ou uma cadeira no fundo do quintal. Reconhecendo-se que se pode ler de muitas formas, é preciso evitar a armadilha da singularidade. Essas “diferenças” têm materialidade e, portanto, dizem respeito ao modo como as pessoas vivem: os lugares disponíveis e passíveis de serem acessados, os símbolos que em torno deles são construídos. Subir em árvores para crianças que moram no campo (tão comum em suas narrativas de brincadeira), além do provável sentido de sair da esfera do visível, tem sabor de liberdade e, no livro, uma companhia.

Neste contexto, as práticas não são substitutivas. Nem a leitura oral suplantou a leitura silenciosa, nem a leitura silenciosa suplantou a leitura oral. Ambas coexistem mediadas pela tensão entre o agora e o ontem, o novo e o velho.

A diversidade de leitura expressa a diversidade de infâncias existentes no Assentamento. O modo de interpretar esta diversidade inclui o modo de viver a vida, que analisamos no capítulo interior, e os trânsitos culturais, em especial a leitura, objeto deste capítulo.

- *Os leitores diante do livro: entre a fuga e o enfrentamento*

Diferentemente da oralidade, o escrito carrega um descompasso de tempo e lugar. O “livro difícil”, “as palavras difíceis” a que as crianças recorrentemente se referem é uma expressão deste descompasso: o corpo não está onde estão as palavras. Então, diante desta incomunicabilidade, às vezes somente temporária, há duas atitudes opostas: a fuga ou o enfrentamento. Os livros de Harry Potter, especialmente, passaram pelas mãos de muitas crianças, mas um grupo muito reduzido escolheu o combate, que em última instância define uma espécie de luta particular que o leitor assume diante da incomunicabilidade de mundos. A relação que uma criança estabeleceu com o livro “Harry Potter e o cálice de fogo” é emblemática: “Eu li duas vezes. Eu lia queria entender e não entendia. Ai eu ia lá e lia de novo!” (Hanna, entrevista). Neste sentido, pode-se dizer que há escolhas nos atos da leitura. O pegar e o largar, o sim e o não são igualmente formas de seleção cultural, em que os sujeitos ativamente partícipes deste ato, conferem ao livro o estatuto de entrada ou de saída do mundo. A relação que permite ao livro ser possuído, encarnado, acostumado (no sentido de “eu fico com muito costume”) é a distância que separa uma e outra. A recepção ativa a que Chartier se refere, também, está implicada neste ato

de escolha. Isso relativiza, de certo modo, o poder de massificação cultural que se atribuí a certos objetos de maior apelo mercadológico. O leitor é capaz de crivagens, o que em nada se compara a uma ação autocriadora; as crivagens possuem materialidade, referem-se à experiência, conhecimentos, condições de elaboração das informações, assim como à atitude do leitor ante ao ato de ler, cujas disposições não podem ser afastadas dos modelos de educação intelectual.

Ele já tentou o Harry Potter só que eu acho que ele não entendeu, foi por isso que ele parou. Os primeiros capítulos é muito ruim de entender. Quem não conhece a história dele, todo o processo matemático que envolve a história, não entende mesmo. Eu tenho o livro e atrás dele tem dois, ai pra entender eu tenho que ler os dois. Ai [sic] eu fico com muito costume (Paulo, Entrevista).

Há uma infância que explora a leitura e no processo de experimentação descarta e abandona o que não encontra sentido ou graça; num outro movimento, toma para si, preserva em memória, retoma inúmeras vezes o que já leu como se lembrar não fosse o suficiente. Tomar nas mãos um livro já conhecido é um gesto que muitas crianças repetem, como se elas precisassem folheá-lo novamente para reencontrar as emoções sentidas.

Na solidariedade das crianças, há um modo de relação que não dissolve os indivíduos na comunidade, como se tivessem que repetir os mesmos gestos, as mesmas trajetórias. Ao contrário, pela solidariedade que lhes permite permanentemente acessar o que é do outro, fortalecem sua autonomia e sua independência, aproximando a experiência partilhada da experiência pessoal.

▪ *Da leitura como “caça” à caça das funções da leitura*

Comumente, as crianças usam a expressão “caçar” para definir uma busca por livros em que elas não sabem ao certo o que estão procurando. Elas percorrem as estantes da biblioteca ou da sala de leitura à caça da leitura interessante, que “chama a atenção”, e na maioria das vezes a escolha envolve pistas bastante conhecidas: capa, sumário, sinopse e leitura de alguns fragmentos.

Eu sou muito curiosa. Nessa biblioteca não tem nada que eu não conheça porque eu malino em tudo e até brigam comigo, eu fico cutucando os livros tudinho, ai assim eu fui mexendo, fui caçando livro e dizendo: esse aqui não presta, esse aqui ainda não, esse aqui também não [...] quando eu digo assim que não presta é que não é o que eu tô caçando (Lene, Entrevista).

A leitura “caça” produz uma relação experimental com o livro que, na medida em que não pode responder ao campo de interesse do leitor, vai sendo reservado ao esquecimento, ao abandono. Nem tudo o que está disponível, efetivamente tem a força de mobilizar o leitor, o que põe em xeque, principalmente, em relação às crianças, a expansão “aculturante” da leitura. Como disse Brandão (1995, p. 85), “a cultura não é um depósito morto”; é um processo de elaboração, de significação da experiência que ocorre permanente.

Tem um livro que eu gostei muito de ler, mas até hoje eu nunca consegui ler ele todo. Ele conta a história de Daniel Defoe. Eu deixei de mão porque eu não achei nele algo que me chamasse atenção. Eu li e achei interessante, li algumas páginas, mas depois pra frente ele só falava de guerra, de amor da mulher dele. Daí [sic] eu deixei de mão (Lene, Entrevista).

De fato, a grande “prova de fogo” do livro é sua capacidade de ser incorporado ao campo simbólico do leitor, aos interesses que os mobilizam, cujas referências são constituídas histórico-socialmente. É nesse processo de trabalho vivo que se tecem as funções que o livro ou quaisquer outras formas de impresso assumiram nos contextos sociais diversos.

Nessa perspectiva, o trabalho de identificar as redes de leitores existentes entre as crianças possibilitou seguir algumas pistas sobre as funções presentes no ato de ler. Essas funções marcam um campo de significação, ou múltiplos campos, que organiza a experiência da leitura.

As funções da leitura são circunscritas pelo objeto (os usos a quais se destina), pelo lugar e pelas demandas práticas com as quais os indivíduos se defrontam em diferentes situações sociais.

Entre essas funções destaco aquelas que tiveram maior força como resultado do encontro das crianças com este tipo particular de leitura, a literária:

1) **Inspiração.** Nas ocasiões em que as crianças estão envolvidas com atividades bastante valorizadas na Escola, como compor uma Mística ou uma peça de teatro, por exemplo, lançam mão de livros diversos para encontrar “inspiração” para seus enredos.

Quase todos os livros que eu leio é aventura [...] Contos para rir e chorar é comédia [...] é porque eu tava caçando inspiração para fazer uma peça. Ai eu acabei até fazendo um casamento (Paulo, Entrevista).

Há uma combinação entre leitura inspiração e escritura, pela qual elas realizam readaptações de personagens, lugares, situações etc. O livro “A fada que tinha idéia”, adaptado para peça teatral, e que integra a coleção “Literatura em Minha Casa”, foi citado em entrevistas

por três crianças (Valéria, Rui e Paulo). A decisão das crianças de dramatizar uma história as levou a leitura do livro, no qual esperavam encontrar pistas para a realização da tarefa na qual estavam envolvidos.

Nessas condições de uso, o livro assume um papel de ampliação da experiência cultural das crianças tanto no conteúdo quanto na forma. Através dele elas emergem em modos de produção de textos escritos, e elaboram aprendizados que escapam ao trabalho de ensino na sala de aula, mas que só podem ser aperfeiçoados pela ação sistemática escolar. O que esses achados indicam é que há processos de conhecimento acontecendo em diversos outros espaços da Escola, tateamentos, talvez, mas que reconhecidos e mobilizados podem se transformar em elemento de diferenciação da experiência educativa.

2) **Distração.** Distrair foi usado no sentido de ocupar, passar o tempo de forma prazerosa. Se há tempo, pode-se ocupá-lo lendo, o que insere a leitura entre as práticas pelas quais se realiza a experiência do tempo.

Eu disse: por que vocês não pegam livro na biblioteca... Para distrair o tempo (Aline, Entrevista).

A leitura adquire o sentido de preenchimento de um tempo “solto”, de um não fazer nada. Ler por ler. Esse significado cultural amplamente partilhado, alimentado em grande medida pelo mercado editorial e certas abordagens da política de promoção à leitura, está apropriado pelas crianças do campo.

3) **Estudo:** Em um único caso houve registro de empréstimo de uma obra literária para fins de estudo: o livro “A beata Maria do Egito”, do acervo literário do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

A beata Maria do Egito é um livro de historia que eu peguei pra fazer dever de casa (Leonardo, Diário).

Isso não quer dizer que as crianças não usem a biblioteca para este fim. A biblioteca é muito freqüentada para “pesquisa”, prática de larga tradição na escola básica. Além dos livros didáticos, as crianças fazem uso dos paradidáticos, principalmente enciclopédias, para complementação de estudos da sala de aula.

Tomando como referência os registros de observação realizada na biblioteca da Escola é plausível dizer que o material de leitura portador da etiqueta de “didático” é muito mais

recorrente nas atividades requeridas pela sala de aula. A questão que cabe levantar é qual a participação da arte, especialmente a arte literária, na formação ética, política e intelectual das crianças. A separação sala de leitura/sala de aula produz uma configuração favorável à apropriação da leitura como entretenimento/prazer/distração versus leitura trabalho intelectual, por ora significativamente preenchida pelos livros didáticos e enciclopédias.

2.2.7 Literatura e democracia

Se a literatura se propõe a representar mundos, reais ou imaginários, num modo peculiar de dizer estes mundos, talvez possamos pensar numa arte literária democrática, capaz de apreender como diferentes povos e grupos vivem a vida ou podem vir a vivê-la, a partir de soluções possíveis ou impossíveis (provisoriedade) que venham a formular como resposta aos seus dilemas e conflitos. A literatura só será universal quando mais representadas forem as vozes do mundo, uma inversão à lógica ocidental, que considera universal uma capacidade política de estender fronteiras e domínios, transformando mundos particulares como patrimônio comum, numa relação de mão única. Assim, o que é social ocidental, passa a ser apropriado como humanamente universal (BRANDÃO, 1995, p. 55).

Do ponto de vista de uma democracia ampliada, há de haver lugar para temas, personagens e espaços de representação que comportem a multiplicidade das experiências humanas. No que pese cerca de aproximadamente 150 mil famílias se encontrarem hoje acampadas em algum lugar do Brasil, sob a condição de um drama humano real, este lugar ainda constitui um “fato sem literatura”, como diria Clarice Lispector (1998).

O livro “Um fantasma ronda o acampamento” é uma experiência importante no sentido de ampliar os espaços de representação literária, mas é preciso reconhecer a sua condição de quase clandestinidade se o tomarmos como literatura de “combate” que opera por fora da esfera política do Estado. Somente num Estado democrático pode haver escolas e arte democráticas. Isso põe em questão a relação entre o Estado e os movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra. Mesmo que práticas de combate constituam táticas nas lutas de classe, o campo da luta social que o MST expressa nesta máxima: “ocupar, resistir e produzir” inclui a luta por representação simbólica, pauta de ações de inúmeros movimentos sociais contemporâneos e das minorias que representam. Nesses termos, constitui uma dimensão da ocupação da terra a ocupação do campo simbólico, esfera de legitimação de modos de vida, cuja representação pressupõe,

inexoravelmente, a conquista de uma capacidade política que permita poder de participação e influência nas políticas culturais, em particular aquelas que definem, através dos programas de leitura, que mundos devem ser conhecidos.

Cabe problematizar os riscos de uma literatura “guetificada”, uma opção forçada entre a massificação uniformizadora e o gueto simbólico que reforce o isolamento social e a marginalização cultural. Se os mundos que a literatura pretende representar não puderem ser incorporados, como mundos legítimos, no conjunto da produção social, política e cultural do país, em seu isolamento podem ficar confinados aos universos residuais da experiência social.

A oposição rural-urbano, campo-cidade que elegeu esses conceitos como incompatíveis no mesmo projeto histórico, ruiu na experiência histórica concreta. O campo e a cidade, o rústico e o civilizado, o moderno e o tradicional, a pobreza e a riqueza convivem lado a lado na experiência social brasileira, de forma que não há como ocultar a existência desses mundos.

A literatura contemporânea para a infância, marcada pelos temas urbanos (exóticos, atartivos, míticos), é devedora para com esses outros mundos, que desprovidos de visibilidade em relação aos seus modos de viver, não podem se elevar à condição de mundos igualmente legítimos. Todavia, é preciso desconstruir a ilusão da unidade cultural e, portanto, das fronteiras comunicáveis. Cidades pequenas e médias preservam elementos da tradição, assim como o campo incorporou elementos do moderno. Isso põe em cheque um conceito muito difundido, particularmente entre os idealizadores de políticas (educacionais e culturais) para o campo, que entre as populações camponesas há um saber tradicional estocado que precisa ser preservado, e não um saber se (re) produzindo permanentemente.

A representação de grupos humanos remanescentes de experiências sociais mais distantes, como indígenas, quilombolas e camponeses, esbarra no mito da tradição. Por isso, há um risco iminente, não só na literatura, mas em outras artes, de representar memórias identitárias recorrendo ao resíduo cultural (lendas, mitos do nosso passado ancestral), enfim, ao patrimônio como trabalho morto, não mais investido na produção social e na vida concreta das pessoas. Num país em que o conhecimento mitológico (não superado pelo conhecimento científico), recriado e atualizado, tem grande legitimidade na compreensão do mundo (lobisomens, fantasmas, seres do outro mundo compõem a memória coletiva do campo e das cidades interioranas brasileiras), incorporar as minorias pela memória do passado e não pelas tensões da vida contemporânea, que

atualizam essas memórias, de certo modo, as inclui, apagando-as, na medida em que são deslocadas para o campo do exótico.

Se a cultura é “trabalho vivo da experiência social” (BRANDÃO, 1995, p. 85), o trabalho cultural, orientado por valores democráticos, deve permitir ampliar o sentido do humano e das dimensões do seu destino no entrecruzamento de passado e presente, sob o risco de tomarmos os padrões de civilização do ocidente, cuja representação evoca e proclama a sua atualidade, como caminho único, modelar, para todos os grupos humanos. Pode-se dizer que a democracia como conceito que admite a pluralidade de representação de mundos é a questão mais radical que se põe ao debate cultural contemporâneo.

Ante ao “epistemicídio” (SANTOS, 2001) que a civilização ocidental produziu, dizimando experiências sociais consideradas “estranhas”, o aprendizado histórico que permitiu o reconhecimento dessas perdas exige considerar permanentemente os riscos de apagamento cultural, agora não pela força, mas pela sutileza das artes e da mídia.

Naquilo que se refere à literatura, os movimentos sociais e suas alianças com o campo intelectual, têm favorecido o alargamento da idéia de uma literatura democrática no país, que perpassa não só pelo acesso aos livros produzidos, mas pela crítica das realidades que a literatura representa. A inclusão da mitologia africana e indígena na literatura para a infância traduz o terreno das lutas do nosso tempo. Mesmo que carreguem a marca de saber residual, ainda assim, são emblemáticas para traduzir cortes históricos, como a perda da exclusividade dos mitos gregos no campo literário.

Uma literatura capaz de incluir, e não abolir mundos, talvez permita combater o desaparecimento de experiências sociais, as quais Bourdieu (2001, p. 241) se refere:

Um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária, abolida e outra erudita que se freqüentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada a dizer.

A produção literária contemporânea para a infância, com forte inclinação para temas urbanos, está por problematizar enquanto arte as infâncias do campo contemporâneo, que correm por campos abertos, ocupam fileiras nas marchas por reforma agrária, mas também partilham, com outras crianças, do campo e da cidade, uma experiência histórica comum. Do mesmo modo, está por incluir temas que mesmo diretamente implicados na vida urbana, margeiam as suas

produções como a privatização da água, da terra e das sementes, a concentração de terra, o desmatamento, a migração da cidade para o campo, avesso da década de 1970 em que se tematizava a migração do campo para a cidade.

2.2.8 A leitura entre o público e o privado

O que diferencia os leitores de biblioteca pública dos leitores de formação familiar, para os quais o livro é a transmissão quase como um bem, é o lugar de acesso e os sujeitos envolvidos na sua transmissão. Mesmo sob a condição de formação de um gosto compulsório (os livros eram aqueles que estavam nas prateleiras), é possível constituir uma experiência de leitura em que o leitor, ao movimentar os seus recursos, pode dizer: "este presta", "este não presta", "não gostei". Nestes verbos há um sujeito capaz de identificar o que lhe toca, comove, interpela ou o afasta dos livros.

Para todas as crianças, como o é para os adultos, a escolha é sempre circunscrita: evoca lugares, pessoas, oportunidades, circunstâncias. Nesses termos, não se pode falar de uma escolha não social, que pressuponha a inexistência de pontos que liguem simultaneamente o "eu" e o "nós", a experiência pessoal e a experiência coletiva. Talvez, quanto menos amarrados estiverem os nós, na escola e na família, maior a capacidade de invenção e de constituição da multiplicidade, que em muitos casos, priva do passado e da partilha, mas, ao mesmo tempo, introduz a novidade no presente. Aqui, me vem à memória o primeiro leitor de "O grande labirinto" (Paulo), a primeira leitora de "A paixão segundo G.H." (Lene) e o "Nome do jogo" (Hanna), que por curiosidades distintas e sem o apoio modelar do outro, chegaram a esses livros para responder questões que eles se colocaram. A leitura partilhada, dirigida nos faz contemporâneos do mesmo mundo (ou de muitos mundos), da sua sensualidade e dos seus apelos, mas junto com ela, talvez, precisemos de tempo e de lugares férteis para cavar o chão e explorar sentidos, abreviaturas e grandezas desconhecidas.

As crianças de assentamento, condicionadas pelas leituras que lhes foram disponibilizadas, são menos livres que outras crianças para as quais uma biblioteca pública não introduz nenhuma diferença nas suas relações sociais? Provavelmente não. Se não é a família que agencia, é o Estado, ou como se prefira, a escola, e em quaisquer dos casos, são os contextos históricos que definem as leituras possíveis, e os indivíduos, aqueles que as efetivam, para o qual concorrem os circuitos e as redes sociais de que participam.

O que diferencia a esfera pública da esfera familiar é que a primeira é a esfera por excelência da política, o que permite interrogar em que perspectiva ela responde aos interesses que são públicos. Nesta perspectiva, não é suficiente dotar bibliotecas de livros, é preciso ampliar a participação popular de forma que elas possam participar da constituição da memória histórica. Num projeto mais radical, as crianças deveriam compor esta construção, porque efetivamente, elas estão excluídas da atividade política, e, por conseguinte, das decisões que as afetam diretamente, como que leituras lhes serão franqueadas.

2.3 Leituras entretecidas

Escola, casa e comunidade,⁶⁰ existindo como mundos incomunicáveis, compõem de longa data o discurso educacional. Neste estudo, a partir dos circuitos e das redes de relações sociais que pude identificar, além das redes de leitura que as crianças põem em funcionamento entre si, foi possível apreender um movimento que se realiza em outras direções: livros da Escola em circulação nas casas das crianças, apropriação de livros pelos adultos, mediação cultural das crianças, entre outros.

O ponto de partida deste processo de escavação são os leitores, não o livro, porque obras “[...] só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

A compreensão do processo de circulação e apropriação é importante para não reduzir a história de leitura de um grupo àqueles que possuíram os livros, em detrimento daqueles que efetivamente os leram. Nessa perspectiva, a contribuição de Chartier (1998) foi útil a este trabalho pelo alargamento dos modos de interrogar a leitura.

Como referi anteriormente, no plano mais geral, os fatores que condicionam a seleção de livros pelas crianças se encontram majoritariamente relacionados à Escola. Resguardando o papel do Movimento Sem Terra e das igrejas, é a Escola, incomparavelmente, o espaço de maior densidade de livros (reconhecendo-se algumas exceções) e de maior ascendência sobre as crianças, considerando as seleções que fizeram

Diferentemente de outras realidades do país, os circuitos que marcam o espaço escolar e não-escolar estão muito cruzados, ao ponto destas categorias se mostrarem obsoletas. O livro

⁶⁰ O sentido de comunidade acompanha sua etimologia. Do latim *communis*, refere-se ao que pertence a muitos ou a todos, público, comum.

literário e o livro didático têm um papel importante na interseção desses lugares. A partir do momento que as crianças retiram o livro da biblioteca/sala de leitura, abre-se um novo circuito do livro.

Com o empréstimo, outros leitores/ouvintes são incorporados à história do livro, sem que se possa datar este acontecimento. No âmbito familiar, a rede de leitura inclui irmãos, primos, pais e avós, para os quais os livros chegam de forma indireta.

Eu quase não tenho tempo, tem muito trabalho, tem o que fazer. Eu pego mais com a Mari. A Mari traz e eu pego Quando ela dorme aí eu leio (Ênia, Diário).

Eu pego um livro e ela pega outro. Aí ela vai lê e fala assim: eu sei lê, eu sei, eu sei lê! Quando chega lá, ela informa o nome dela e pronto, traz pra casa... eu pego e leio pra ela (Mariana, Diário).

Entre os leitores se incluem os sem tempo para “garimpar” livros na biblioteca, os ouvintes (ainda em processo de aquisição do código) e os oralizadores, que lêem para si e para os outros.

É esperado que crianças, convivendo juntas, exerçam influências umas sobre as outras. Entre crianças e adultos, dada a separação de mundos, não existe o mesmo horizonte de expectativa. O campo literário constitui uma esfera da produção da vida social onde se reafirma o apartamento entre crianças e adultos. Uma literatura que se proclama preferencialmente para as crianças constrói um universo particular para interagir com esses destinatários, contudo, alguns textos se mostram capazes de integrar, pela linguagem, dois tempos socialmente separados, o das crianças e dos adultos.

É no contexto sociocultural (âmbito do vivido) que a literatura infantil se libera, em certa medida, do rótulo que a identifica e a vincula a um destinatário especial, as crianças, e a um modo de produção que procura se distinguir pelos seus temas (a fantasia), pela sua sintaxe (linguagem simples) e ilustração (ludicidade).

Sem deixar de reconhecer que a literatura para crianças opera sob os auspícios de um mercado que as escolheu como consumidoras, ainda se mantêm remanescentes realidades que admitem crianças se misturando com os adultos e vice-versa, na relação com o texto literário.

Assim, as crianças, na medida em que vão ampliando suas experiências de leitura, contribuem para a constituição de um ambiente de leitura que inclui os adultos: pais e avós. As

influências vão desde retirar o livro da biblioteca, fazendo-o circular em casa, ato que estimula e encoraja novos leitores, até mediar a leitura dos que lêem ouvindo.

Eu gostei, a mamãe também gostou. Eu emprestei uma vez por causa de um bocado de parlandas. Ai a mamãe... Daiane traz de novo! Então eu fui pegar de novo (Aiane, Entrevista).

Com tantas coisas pra fazer, ainda sobra tempo pra visitar meus avós, meu vô está doente e já não anda mais com tanta firmeza eu é que vou em sua casa e passo o tempo todo com ele lendo e conversando (Mariana, Diário).

Neste contexto pode-se observar o trabalho cultural das crianças em relação à leitura. De forma menos perceptível, elas vão marcando sua importância como sujeitos culturais plenos, capazes de exercer influências na aquisição de práticas culturais. Ao ler em casa, se colocam na mira do outro, assim como convocam o outro para si, que o fazem com a mediação do livro, como a Mariana, que se confessando ocupada com as suas tarefas, ainda assim vai até a casa do avô e lê para ele.

No contexto familiar, assim como há leitores há funções que entrecidos com outros lugares, configuram uma prática. Esses sentidos, enraizados na experiência individual e coletiva, ganham materialidade em diferentes situações da vida cotidiana.

▪ *Leitura como performance oral*

A leitura como performance oral, na esfera doméstica, se caracteriza pelo seu comprometimento com a eloquência, requerida em lugares e situações sociais em que falar e “ler bem”, publicamente, são muito valorizados.

Lá em casa nós somos três irmãos... nós temos uma idéia assim... um fala assim, vamos ver quem lê melhor, ai começa, daí cada um escolhe um texto, ai vai lendo uma, lê depois a outra, depois a outra... (Lene, Entrevista).

Este sentido da leitura pode estar diretamente relacionado à leitura pública, que um conjunto de atividades presentes na vida prática requer. A leitura litúrgica, além do teatro (que as crianças lançam mão nas atividades curriculares, provavelmente pela influência da Mística) são práticas que demandam falar/ler e se fazer ouvir, produzir efeitos no ouvinte.

▪ *Leitura brinquedo*

A casa é o único lugar que talvez admita a leitura como brinquedo, que se faz sem nenhum comprometimento com seus resultados. Ela existe como possibilidade, entre tantas outras, de relação com o tempo, o que exige, neste caso, a presença de outro, com quem a experiência de ler possa ser partilhada.

Fiquei jogando vídeo game ai a afilhada do meu pai falou vamos brincar? Nós brincamos, ficamos lendo o livro a aventura do país pinta aparece (Liane, Diário).

A leitura brinquedo não exige necessariamente a presença da relação professor-aluno, como a brincadeira de escolinha a qual me referi no capítulo 2. Ela pode não ativar este modelo, mas de igual modo, tem um componente lúdico.

▪ *Leitura de informação*

Há leituras diretamente vinculadas a demandas práticas, as quais respondem a desafios que as próprias crianças se colocam e nas quais encontram algum tipo de solução. Comumente, esse tipo de leitura é requerido quando há lacuna de informação que se sentem compelidas a preencher, o que pode ocorrer em situações muito diversas. Um grupo de crianças gostaria de realizar uma oficina de arte e encontrou no livro a possibilidade de diálogo com este desejo; outra, vivendo num lugar onde não há médico (a roça), acionou uma via de informação, um guia médico, para reconhecer o que fazer em situações de doença.

Ela [Taís] até disse que eu sou chata, que quando ela adoecer ai eu quero tentar ajudar porque eu já li o Onde não há médico e lá ensina um monte de coisa [...]. Ensina a fazer curativo, como reconhecer as doenças, essas coisas (Hanna, Entrevista).

Eu mais a minha amiga nós queremos fazer uma oficina de artes [...] eu achei um livro que faz artesanato com retalhos de pano, Idéias Criativas (Leonardo, Diário).

A leitura de informação mobiliza objetos que são tanto da casa (Onde não há médico) quanto da Escola (Idéias criativas). Através deles as crianças se apropriam de um conhecimento que necessitavam ou desejam adquirir, fazendo com que a sua relação com o escrito adquira um sentido social elevado, não porque procuraram esses livros, mas porque aprenderam que podem tomá-los a seu favor.

▪ *Leitura de estudo*

A leitura estudo se efetiva no âmbito doméstico pela mediação do livro didático (Anexo 5), quase que exclusivamente.

A apropriação de livros didáticos, já descartados pela Escola, foi muito recorrente como registro tanto nos diários como nas entrevistas. É um elemento de prova dos laços ininterruptos entre casa e escola, neste caso, dispensando a regulação do tempo pelos adultos, pela autonomia que as crianças adquiriram.

Quando perguntava às crianças se tinham livros em casa, as respostas eram positivas. Quando perguntava que livros eram, respondiam:

É de Ciências, de história e outros que a Luciene me deu (Aiane, Entrevista).

Livro de conta, livro de matemática, de português... (Anita, Entrevista).

Tenho muitos livros didáticos (Lene, Entrevista)

Os significados desta prática de leitura estão relacionados principalmente ao conhecimento antecipado dos conteúdos das disciplinas do currículo escolar e à retomada de unidades dos livros didáticos que não foram completadas nas séries anteriores.

Porque muitas vezes na sala de aula quando a professora começa o tema, eu já estudei aquele tema antecipadamente em casa, então, quando ela pergunta, antes de começar a aula ela pergunta o que a gente sabe sobre, então, já sei o que falar. Tenho muitos livros didáticos (Lene, Entrevista).

Quando eu chego da escola, já almocei, então ajudo a minha mãe nas tarefas de casa e às duas horas vou assistir a novela do vale a pena ver de novo. Depois da novela geralmente vou juntar o gado mais meu irmão, depois disso tomo banho e vou responder as atividades do caderno ou responder livros das séries passadas mais meu irmão (Valéria, Diário).

Estes usos parecem idiossincráticos porque se inscrevem na ordem do passado: responder livros que não estão mais em uso; e na ordem do futuro: se antecipar ao que ainda virá. No cotidiano das crianças existe uma relação com o livro didático que é da ordem do presente, ou seja, apoio às atividades de ensino que estão se realizando e segundo as orientações dos professores (uso constituído). Esses “outros” usos são variações decorrentes da singularidade do lugar: o alto valor social da escola e a forte presença do livro didático como material de leitura.

Algumas crianças tiveram acesso a uma maior diversidade de livros porque foram presenteadas por amigos do mesmo grupo de idade ou de grupos de idade diferentes. Crianças e adultos do Movimento Sem Terra representam melhor esta prática. No conjunto, o empréstimo alcança mais leitores (Anexo 6), mas ambas cumprem um papel importante na ampliação do circuito da leitura, abrindo possibilidade de constituição de novas redes de leitores,

Vou escrever aqui o poema mais bonito do livro: “Bernardo, meus poemas de combate. Eu ganhei do meu amigo mais que também é o autor do livro: Charles Trocate” (Inês, Diário).

Outro dia ganhei um livro de poesia muito legal que tem como título o V congresso nacional do MST e a poesia que eu mais gostei desse livro foi essa: Memória da esperança. Na fogueira de que eu faço por amor me queimo intero. Mas simultâneo renasço para ser barro do sonho e artesão do que serei (Lene, Diário).

A leitura promove a comunicação entre esses dois mundos que, no mundo contemporâneo, sobretudo, são concebidos como demasiadamente descontínuos, o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Nessas relações o que os aproxima é uma convivência em comum, num conjunto de práticas sociais em que a leitura é apenas uma das suas formas de realização.

3. Crianças do campo e da cidade: distâncias e proximidades

A busca pela singularidade não é uma busca por uma originalidade do indivíduo no mundo, porque sendo este indivíduo histórico, não pode ser sem as suas circunstâncias.

O campo não é a saída para a emergência de uma “pureza intocada”, porque isso seria contra-histórico, nem tão pouco a cidade a grande mácula da modernidade. Esses dois lugares comportam realizações históricas distintas pelas condições objetivas que os animam e pelas contradições que os movem.

Nesta perspectiva, apreender a historicidade das crianças comporta um duplo movimento: compreender como estão situadas e como se situam nas suas condições de existência, o que implica tomá-las como sujeitos agindo num contexto particular e as circunstâncias sob as quais agem, as próprias condições da ação.

Tomar o campo e a cidade como realidades combinadas exige necessariamente duas grandes tarefas: objetivar o modo como o urbano modifica a vida do campo, e como este lugar produz a sua especificidade.

O trabalho de reconhecimento do que é protótipo e idiossincrático na relação-campo cidade comporta necessariamente uma distinção de classe, já que a cidade não é um bloco homogêneo e, por sua vez, além da classe, há uma experiência de classe, resultado das condições objetivas nas quais os indivíduos vivem.

Para não correr o risco de cair na excentricidade ou no idealismo das crianças do campo, optei por confrontar os resultados deste estudo com outros estudos já realizados. Não está no escopo deste estudo aprofundar exaustivamente as relações campo-cidade a partir da experiência da infância, mas tão somente demarcar em que consistem os entrecruzamentos a que aludimos no título do trabalho e procuramos enfatizar ao longo da exposição. Os estudos servem de intertexto, ou, de outro modo, de conexão com posições históricas e socialmente determinadas de “outras” infâncias brasileiras.

Entrecruzando destinos é possível localizar infâncias próximas às infâncias que este trabalho permitiu identificar, infâncias de outras, mais distante destas e, as mesmas infâncias, conectadas por um mundo que, em diferentes aspectos, as unem e as aproximam.

3.1 As proximidades

As crianças do campo mantêm, com as crianças da cidade, com as quais possuem vínculos de classe, proximidades e afastamentos.

No campo ou na cidade, as crianças posicionadas nas hierarquias mais baixas da estrutura social encontram na escola o lugar de inicialização na cultura legítima. A baixa escolarização de seus pais, ou nenhuma escolarização, diminui as expectativas em relação a conhecimentos, competências e objetos de valor simbólico elevado nas trocas culturais. A presença marcante do livro didático como objeto mais freqüente nas famílias das classes populares já foi sublinhada em outros estudos (ARAÚJO, 2000).

Uma vez na escola, elas têm um papel importante em fazer circular objetos que não existem na esfera familiar. Rompendo uma visão tradicional de socialização, baseada na ação do adulto, são as crianças que socializam, em certa medida, os adultos, pela mediação que realizam aproximando a casa e a escola.

Nas classes populares, o mundo partilhado com os adultos é uma característica marcante da sociabilidade das crianças. A participação ativa no mundo dos adultos que identifiquei entre as

crianças do assentamento Palmares corrobora com a pesquisa realizada por Sawaya (1999) no Jardim Piratininga, bairro periférico da cidade de São Paulo.

“Não há um mundo infantil à parte. Elas são participantes ativas de tudo o que se passa e o grupo lhes concede uma voz, um nome, fazendo delas, pelas várias histórias que vão reunindo, um corpo único. A história de cada uma está distribuída pela boca de todas (SAWAYA, 1999, p. 36).

O confinamento cultural das crianças compreendido como condição do mundo moderno (ÀRIES, 2001; PERROTTI, 1990) não é uma condição das crianças, mas de classes ou grupos que alcançaram os patamares mais elevados de realização do seu projeto histórico: o capitalismo.

A inscrição das crianças das classes populares na esfera pública, que lhes permite maior capacidade de controle de tempo e de lugar, é um elemento constitutivo da identidade das crianças do campo e da cidade.

Muito presentes e atuantes na vida do bairro, as crianças, quando não estão na escola, passam os dias em andanças pelo bairro. Percorrendo as casas de uns e de outros, contam histórias, acontecimentos, incidentes, noticiando a uns e outro a vida pulsante de um bairro construído pelos fragmentos de uma cidade industrializada. Num movimento itinerante, vão contando a uns o que fazem os outros, construindo uma intimidade, tornando os fatos públicos e compartilhados (SAWAYA, 1999, p. 27).

Muito cedo, as crianças aprendem a praticar o cuidado consigo e com os outros. A participação no processo de manutenção da existência, muito comum entre as crianças do assentamento Palmares, é uma experiência que partilham ou partilharam outras crianças, como as do Jardim Piratininga, na cidade de São Paulo.

Entretanto, é preciso considerar as particularidades que a experiência de classe, não apenas a inscrição nela, possibilita.

Viver num assentamento comporta possibilidades de relação com o mundo que não estão disponíveis em outros contextos histórico-sociais.

As crianças dos assentamentos e das periferias urbanas estão igualmente próximas dos apelos mercadológicos de produtos culturais, mas as de assentamento, menos suscetíveis de fazê-los, porque esses apelos são mais simbólicos e menos materiais. Não há muito que ser comprado, e entre o circulável, não se inclui objetos de distinção que a grande mídia difunde.

Na ausência de maior apelo ao consumo, arrisco dizer que as crianças do campo, em particular aquelas situadas nas áreas de criação e plantio, preservam uma relação artesanal com a natureza, pois constroem seus brinquedos, inventam, na ausência de coisas fabricadas, combinação de elementos para produzir objetos de uso. Ao transformar elementos da natureza em objeto de uso, se inscrevem numa temporalidade que é descontínua em relação à lógica mercantil e à produção em série. Entretanto, este é apenas um tempo dos tempos em que vivem.

Pela proximidade com a natureza, constituem gostos que se nutrem do lugar que situam. O cuidado com os bichos, a pescaria, a coleta de frutas, o banho de chuva, a caminhada pelas trilhas que ligam um lote ao outro distingue as crianças de assentamento de lugares com os quais mantêm proximidade.

Diferentemente daquilo que constitui a experiência das crianças das classes populares, as crianças extrapolam a experiência do lugar. Elas participam de esferas políticas que o Movimento Sem Terra articula, geralmente em cidades de maior infra-estrutura do Estado, como os encontros de criança Sem Terra, o que lhes permite experimentar experiências de formação, além daquelas proporcionadas pela Escola e pela igreja.

Ao contrário do que os estudos com classes populares têm apontado (SAWAYA, 1999; ARAÚJO, 2000), as crianças do assentamento Palmares II, além de práticas de leitura ordinárias, estão incluídas em circuitos e redes de relação social que articulam leituras consagradas, mobilizam práticas de leitura e escrita requeridas nos embates político-ideológicos que constituem a vida contemporânea.

Os cruzamentos de tempo sugerem uma infância não-linear. Na leitura há marcas de uma infância integrada ao contemporâneo. No brinquedo, a experiência do tempo exige recuar aos tempos pré-industriais em que as brincadeiras dependiam mais da disposição das crianças de estarem juntas que de artefatos industriais e tecnológicos.

O tempo do brinquedo e o tempo da leitura compõem maneiras múltiplas de viver a infância. São múltiplas porque abrigam formas de sociabilidade e de corporalidade diversas. O ato de ler um livro de literatura na cama do seu quarto as insere em um horizonte de proximidade com outras crianças, vivendo sob outras condições histórico-culturais, em outros lugares do mundo contemporâneo. Ao brincar de “pique” durante as noites, em espaços abertos, correndo umas atrás das outras, explorando quintais, subindo em árvores, restauram (dão novo vigor) ao aquém, que ao compor o agora traz para o seu interior a diferença e a descontinuidade de tempos.

É a possibilidade de simultaneidade de experiências humanas que permite operar com a referência de temporalidade. Sem ela, o adensamento do tempo torna-se impensável. Para as crianças do campo, é esse adensamento que permite situá-la em algum terreno de comunicação e inclusão, livrando-a do estigma do “fora do mundo”.

3.2 Os afastamentos

As expectativas culturais são construídas por dentro da vida material. São os espaços e as interações que ela favorece que vão tecendo tais expectativas e os modos de satisfazê-las.

A pesquisa de Oliveira (2004) é um contraponto aos contextos que vimos discutindo neste trabalho. “Entre Caixas de Pandora, Canastras de Emília e Bolsas Amarelas: memórias de leitura”, tal como explicita o título, é um estudo de memórias de leitura. Como memória, é denso em descrições de práticas de leitura de uma turma de crianças de um colégio particular de Campinas, São Paulo.

O estudo é uma quebra de narrativa se comparado aos trabalhos anteriormente citados: pelos objetos que permitiram acessar a memória (entre eles brinquedos e livros), pelos sujeitos envolvidos na construção dos sentidos da leitura, pela continuidade entre experiência familiar e escolar, e finalmente, pelo horizonte de expectativa social que marca o universo da infância.

O livro, na vida das crianças, é algo que cresceu com elas, em alguns casos, transmitido como herança, unindo inúmeras gerações. Nas memórias, imagens de pessoas se encontrando: em casa, da mãe que presenteava os livros e lia para o filho dormir, e na escola, da professora que apresentava e lia os livros nas rodas de leitura, “escolhidos a dedo” (2004, p. 127).

São esses lugares, a família e a escola, com as relações que eles comportam, quase sempre muito favoráveis, os decisivos para a constituição de um gosto, o literário. Diferentemente de outros contextos familiares e escolares, aqui, família e escola mantêm entre si uma relação de continuidade: nos objetos valorizados, nas relações que foram construídas, na significação da leitura. Em ambos os casos, há um adulto que inicializa e cultiva o gosto, até a construção da autonomia pela criança, tempo que poderá dispensar a companhia do adulto.

As crianças narram os momentos em que, junto com um adulto vão aos poucos desvendando os livros, com os apontamentos das imagens, com a leitura do texto que ainda não sabem ler e que depois conseguem acessar sozinhos. A leitura solitária foi precedida pela leitura partilhada (OLIVEIRA, 2004, p. 125).

Para essas crianças não se reivindica uma "leitura menor", mas se afirma as suas conquistas mais elevadas: bons livros, textos densos, fruição. Há um visível investimento coletivo nessas conquistas, partilhado pela família (pai, avós, tias) e pela escola.

Entre os livros havia os que eram referências das professoras, trabalhados em sala e que tinham o status da sapiência, por serem considerados bons livros. Havia os mais diversos tipos de livros queridos, os da escola, das férias e dos beijos de bebê. Entre as crianças que se queixavam por gastar sua mesada com livros adotados pelas professoras, estavam os que alegremente gastavam com o Harry Potter em todos os seus volumes e produtos afins (OLIVEIRA, 2004, p. 143).

Essas experiências de leitura nos contam sobre um lugar social e, por sua vez, dos modos e das expectativas que produzem esta condição. Este vínculo estreito entre família, escola e leitura, onde a esfera pública não aparece, pode estar relacionado com outro traço cultural das crianças as quais estas experiências se reportam.

Estudos antropológicos e sociológicos vêm reafirmando um traço cultural das crianças das classes médias a superior: o apagamento da esfera pública, um componente bastante distante da experiência com o espaço da cidade ou do campo que define as crianças das classes populares.

Sousa (1998), numa pesquisa realizada no Distrito de Barão Geraldo, em Campinas, Estado de São Paulo, sublinha a ausência de crianças brincando na rua, especificamente nos bairros Cidade Universitária, Recanto da Yara e Guará. Nesses bairros residem professores universitários, profissionais liberais, empresários e estudantes universitários, elemento que permitiu vincular a privação da rua ao poder aquisitivo dessas populações.

O poder aquisitivo é uma variável objetiva para compreender o desaparecimento da rua como lugar de sociabilidade das crianças de classe média e superior. Mas, um conjunto de outros fatores, está relacionado a este desaparecimento das crianças da esfera pública.

Segundo DaMatta,

[...] “casa” e “rua” são categorias sociológicas para os brasileiros [...] estou afirmando que entre nós, essas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas mensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positivities e domínios culturais institucionalizados [...] (1991, p. 17)

Como esfera de ação social, na experiência social brasileira, a relação com a rua foi marcada por uma apropriação negativa. Desde a Colônia, era para lá que se destinavam os vagabundos, os desvalidos e os abandonados, cuja presença era impossível não enxergar, pela

ausência de especialização dos espaços sociais. A revolução burguesa pretendeu afastar as crianças da rua, lugar que instituiu como da desordem, dos riscos morais e da ameaça à civilização. A racionalização dos espaços (habitação, trabalho, lazer, estudo), que experiências históricas anteriores não conheceram, foi decisiva para consolidar o afastamento das crianças do espaço público.

Com o declínio deste espaço, o confinamento cultural das crianças constituiu uma das principais narrativas das últimas décadas. No Brasil, Perrotti (1990) articulou a tese do confinamento cultural às práticas de leitura das crianças atingidas pela administração burocrática do tempo social. Para o autor, em coerência com as idéias de Áries e Arendt, duas categorias, uniformidade e controle, passaram a ordenar a vida sócio-cultural e política da infância, mecanismos operados fundamentalmente pela família e pela escola. O confinamento nessas instituições e conseqüentemente o apartamento da criança da vida coletiva (expressão da diversidade), principalmente em regiões urbanizadas, fragilizou-a cultural e politicamente na medida da perda da liberdade e autonomia conferida pela esfera pública.

Se o confinamento cultural se mantém válido para explicar a condição da infância moderna, é preciso reconhecer que a sua validade não tem alcance geral. Sua força explicativa comporta uma forma particular de viver a infância, em condições históricas determinadas. Para as crianças em que a rua deixou de ser um bom lugar para brincar e para as quais o confisco do tempo da infância se realiza cada vez mais cedo, pela sua burocratização nas instituições criadas para atendê-las, falar de confinamento pode ser bastante adequado, com as mediações que os enfrentamentos das realidades sociais exigem.

3.3 As mesmas infâncias

As crianças, do campo ou da cidade, ricas ou pobres, são consumidoras reais ou em potencial da cultura de massa. Programas de televisão (gerais ou infantis) filmes nacionais, música eletrônica ou sertaneja constituem uma parte importante do equipamento cultural das crianças, como o são de muitas crianças do país. Neste patamar, não há excluídos.

Do mesmo modo, a mídia eletrônica as conecta com os dramas humanos nacionais e internacionais, fazendo-as viver uma mesma história, pelo menos a história que interessa ser contada.

De forma compulsória, todas as crianças vão à escola. Lá constroem grande parte das suas amizades, vivem conflitos, criam alianças. Lá ganham tarefas que são próprias da escola e se apropriam de um conhecimento que as inscrevem numa experiência histórica comum. O conhecimento teórico (sistematizado, universalizado e autônomo) se sobrepõe ao conhecimento prático (adquirido e produzido em situações particulares de uso). Armazenado nos livros didáticos e em outros suportes, o conhecimento teórico exige uma forma de transmissão que permite reconhecer e antecipar, sem muito esforço, em cada lugar, campo ou cidade, onde estarão as crianças.

Conclusões

A rosa do povo despetala-se,
ou ainda conserva o pudor da alva?
É um anúncio, um chamado, uma esperança embora frágil,
[pranto infantil no berço?
Talvez apenas um ai de seresta, quem sabe.
Mas há um ouvido mais fino que escuta, um peito de artista
[que incha,
e uma rosa se abre, um segredo comunica-se, o poeta
anunciou,
o poeta, nas trevas, anunciou.
(Drummond de Andrade, 2000)

E se passaram alguns anos... O ponto de chegada é provisório, mas há “um peito de artista que incha”, não pela obra, mas pelo trajeto que permitiu transformar um ponto, uma idéia em um quadro.

Unindo pontos, aqui e ali, interrompo este trajeto com a convicção que os pesquisadores do campo estão confrontados com uma tarefa de grande fôlego: compreender os significados da infância entre as populações posicionadas no entorno das cidades, nestes lugares chamados assentamentos. Podemos olhar para essas populações com as lentes do passado (campo tradicional) em busca de marcas de sobrevivência à racionalidade, à velocidade e ao consumo que caracterizam as sociedades desenvolvidas, quer dizer, urbanas e burguesas, ou as tomamos na sua experiência histórica concreta, realizada e se realizando.

Foi articulando tempos descontínuos, existindo no mesmo agora que chegamos à idéia de infâncias entrecruzadas. Nesses tempos da infância se inscrevem dimensões da vida cultural que as unem à tradição e à novidade, ao urbano e ao rural, ao campo e à cidade.

Ao tempo em que “o fim da infância” ganhou destaque na mídia, na literatura, no cinema e no discurso científico, pela combinação de elementos opostos: consumo e pobreza, que irrompem a definição de infância como tempo de brincar, no assentamento Palmares nos defrontamos com uma infância prolongada, favorecida pela mistura de idades e pela ausência de espaços especializados que separem as crianças dos jovens e vice-versa.

A produção da vida social é que imprime ao tempo a sua concretude e a sua medida. As condições históricas em que as pessoas vivem definem as possibilidades de realização da sua existência. Por isso, pode-se dizer que o modo como as pessoas organizam as suas relações e

dispõem do espaço estão diretamente relacionadas à constituição da infância e das práticas de leitura.

A leitura individual e silenciosa (portadora de um estatuto de leitura legítima) não pode ser isolada da formação do indivíduo moderno e da constituição de uma esfera do privado, modo de vida que o capitalismo expandiu para além da classe que o engendrou. Onde este modo de vida se encontra parcialmente desenvolvido, coexistem com a leitura individual, que coube à escola consagrar, leituras compartilhadas e comunitárias, difundidas na casa e no seu entorno.

O cruzamento destes lugares sociais: escola, casa, comunidade deu visibilidade às redes de leitores. Essas redes permitem afirmar que as crianças têm um papel cultural importante na transmissão do valor da leitura. Através dos circuitos que movimentam e das interações que produzem, participam da elaboração coletiva de práticas de leitura, reiterando-as ou atualizando-as.

A Escola Crescendo na Prática e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra têm um papel pedagógico, político e cultural decisivos na produção de condições favoráveis à constituição das crianças como leitoras. Esses dois lugares sociais respondem pelas mediações mais importantes na vida das crianças.

Talvez este papel seja apenas um “ai” na vida das crianças, que não altera decisivamente as condições desfavoráveis em que se encontram: habitações precárias, analfabetismo ou baixa escolaridade de suas famílias, e para aquelas sem vínculo com o Movimento Sem Terra, diminutas oportunidades de reverter tal condição. No entanto, no pouco que foi conquistado pode estar um “anúncio”, um “chamado”, uma “esperança frágil”, mas esperança de que para os “filhos da terra” possa emergir “um ouvido mais fino que escuta”, “um peito de artista que incha” para que possam experimentar, além da labuta, a delicadeza da vida. Certamente, no Assentamento não há só espera, há luta, mas esta luta ainda não vislumbrou que livros ou impressos de menor reconhecimento social não valem por si mesmos; valem pelos mundos que representam, pelos personagens que dão voz, pelos conflitos que instauram e pelas soluções que produzem. Por isso, tão importante quanto promover o gosto pela leitura, é a sua elevação à esfera dos interesses humanos.

Nessa perspectiva, a leitura precisa ser interrogada como prática que articula um modo de sociabilidade e um modo de participação no conhecimento socialmente produzido. Dito isso,

reduzi-la as suas funções instrumentais – memória, registro, armazenamento – empobrece o campo de forças em que ela se inscreve.

Na última década, houve um aumento significativo de estudos que se valeram das contribuições da história cultural, em particular, da abordagem de Chartier, para produzir outro conceito de disputa social. Os usos diferenciados e as práticas contrastantes que se insurgem ao desejo de domínio dos grupos dominantes foram altamente inspiradores. De certo modo, esses conceitos estão impregnados do desejo do homem moderno de não assujeitamento ao mundo social e, por sua vez, de afirmação da sua singularidade ante a inevitabilidade da condição humana mais primordial: viver em comunidade, já que só é possível ser humano com os outros.

A apropriação desses conceitos em realidades de extrema desigualdade social tem como problema o risco do falseamento das condições históricas, políticas e culturais implicadas na prática de distinção. A distinção, pelas sobras, pode se constituir na negação da possibilidade de participação, menos desigual, na construção do destino humano no qual estamos todos implicados.

Isso nos coloca diante de horizontes investigativos que não podem opor a novidade à tradição. Neste sentido, estudos que privilegiam a distribuição dos objetos culturais no interior das classes sociais continuam tão importantes e necessários quantos os estudos que privilegiam a sua apropriação por pessoas concretas, em relações históricas e sociais datadas. A justa distribuição do capital social coletivamente produzido continua a ser a grande causa dos países da periferia do capitalismo, estágio a partir do qual as trocas culturais podem constituir o grau máximo da nossa humanidade, permitindo-nos promover a nossa condição de seres de relação.

A revolução burguesa produziu um tipo de conhecimento (intelectualizado) e de relação com o conhecimento (discurso escrito) que são fundamente válidos para os modos de vida que instituiu. Hoje, todos estão, de algum modo, implicados neste modo de produção e transmissão de conhecimento, pois é ele que orienta o modo de funcionamento das atividades sociais mais decisivas do mundo contemporâneo. É no âmbito do conhecimento intelectualizado que se travam as lutas por representação e participação social. Não há lutas de poder em que o discurso escrito não seja requerido, e não há discurso escrito sem ambigüidades, polissemias, intertextualidade. Apesar da crítica ao etnocentrismo da cultura dominante que se instituiu como a mais legítima, como participar dos embates do mundo contemporâneo sem ter adquirido as competências necessárias para operar com o conhecimento que é dominante? Por sua vez,

tendo-os adquirido, como não incorporar a cultura burguesa como único modo de vida possível? Essa tensão tem produzido soluções igualmente excludentes: negação da cultura legítima e afirmação da diversidade, ou ampliação das suas fronteiras para os supostamente excluídos, em nome de um princípio igualitário. Problematizar esta tensão, articulando experiências dispersas no país, pode ser uma aposta interessante para trabalhos futuros.

Este trabalho, como grande parte das pesquisas em educação, constitui um caso, que procura compreender as mediações entre as generalidades da história e as particularidades dos sujeitos em sua existência concreta. É preciso confrontar as particularidades que são constitutivas das crianças do assentamento Palmares com outras realidades de assentamento no país, em busca de pontos de aproximação/afastamento dessas realidades.

A propósito, o grau de particularidade é apenas um elemento implicado na importância do alargamento do estudo.

Como parte integrante de uma determinada sociedade e cultura, o pesquisador está necessariamente incluído no conhecimento dos objetos, o que aumenta a importância da autocrítica em relação aos resultados. Como o rigor nunca é absoluto, o pesquisador só pode aspirar a resultados aproximados. Ele é limitado, de um lado, pelos sistemas de referência e valores implicados nos quadros explicativos que escolhe; de outro, pelos instrumentos utilizados, que permitem “enxergar” elementos da realidade e não outros. Portanto, outras perguntas, outros referenciais e instrumentos de observação podem favorecer a obtenção de outros resultados.

Por ora, adentrando na esfera do desejo, que este estudo possa colaborar com a afirmação do papel cultural das crianças, que não se restringe ao campo de elaboração que se efetiva por dentro do brincar, e na primeira infância, quando as crianças, como sugerem os estudos, mais “implodem” as lógicas dos adultos. A voz das crianças “maiores” reclama por um estatuto de cidadania, não a voz excêntrica, existindo à margem das condições históricas que nos fazem todos, crianças e adultos, humanos, mas a voz do sujeito-criança que elabora a sua participação no mundo, e o faz com os equipamentos sociais e culturais que dispõe. A compreensão da experiência social das crianças pode colaborar com a reinvenção dos lugares inventados para educar e promover a infância, onde, com muita frequência, a experiência concreta é subsumida por quadros explicativos gerais, como o tempo da infância.

Ao dar a conhecer o modo de existir de uma parcela das crianças brasileiras, na sua grandeza e na sua precariedade – caudatária das condições muito desiguais em que vivem, desejo

poder contribuir, alinhada a inúmeros outros estudos, com a crítica do “pacto da ordem” que caracteriza a reforma agrária no Brasil. Projetos de assentamento são formas novas do velho, porque mantêm inalterados os elementos de composição (formação, como preferem os economistas) da sociedade brasileira. O que escapa ao pacto, a esperança frágil que nos fala Drummond de Andrade, resulta da ação dos movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra (e das suas alianças com artistas, intelectuais e setores da burocracia estatal), os quais têm papel decisivo na ampliação da democracia. Sem a sua força organizativa, talvez a escola das crianças ainda fosse o barracão da igreja ou o barracão comunitário, realidade muito comum em assentamentos do país que não resultaram de conquistas populares.

A Escola Crescendo na Prática encarna as contradições do constituído e do constituinte, da história e do sonho. O sonho pode não ter força de se adiantar à história, mas é decisivamente importante como horizonte de utopia. “Faz escuro mas eu canto”, verso de Thiago de Mello, define a atitude que a Escola assume diante do seu passado e do seu presente, que é a negação da paralisia, do anti-movimento.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos Plausíveis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/1022T.PDF>. Acesso: nov. 2005.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ASSIS, Machado de. **Histórias Sem Data**. Rio de Janeiro: H. Guarnier, Livreiro-Editor, 1909.
- _____. **Obra Completa. Volume III**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1992.
- _____. **Obra Completa. Volume I**, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BAGLI, Priscila. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Artur Magon (Orgs). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- BERTO, Jane Cristina Beltramini. **A escola e o espaço dos sujeitos: o ensino-aprendizagem de língua materna no contexto da luta pela terra - um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. Caderno de cultura n. 2, MST, 2002.
- BORDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- _____. A leitura: Uma prática cultural (debate). In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943impressao.htm. Acesso: mai. 2008.

_____. **Lei Federal n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm. Acesso: mai. 2008

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Brasil criança urgente: a lei**. São Paulo: Columbus, 1990.

_____. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Censo 2000**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso: nov. 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura, escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária**. Tese de Doutorado. Departamento de lingüística aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2003.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. 10. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34; 2004.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. **Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2001.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DOURADO, Autran. **O risco do bordado**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. 3. Ed. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2003.

FERNANDES, Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro**. In: Folclore e mudança social na Cidade de São Paulo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 39 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 25 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GULLAR, Ferreira. **Poema sujo**. Buenos Aires: Círculo do Livro, 1975.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentim Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

IANNI, Otávio. As ciências sociais na época da globalização. In: **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. v. 13 n. 37 São Paulo Jun. 1998.

IANNI, Otávio. **Entrevista ao Programa Roda Viva** – TV Cultura. Disponível em:http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/45/Ianni/entrevistados/octavio_ianni_2001.htm. Acesso: ago. 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias**. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa. Literatura: **Leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Introdução à modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. V. 1. São Paulo: Martins, 1977.

MARX, Karl. **O Capital** - crítica da economia política. Volume I Livro Primeiro. Tomo 1 e 2. 23 ed. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Biblioteca Nacional, 2001.

MELLO, Thiago de. **Poemas preferidos pelo autor e seus leitores**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio 2005. Quadrimestral.

NASCIMENTO, Janete Márcia de. **O texto e o contexto** – um estudo sobre a leitura em duas escolas rurais. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/NascimentoJaneteMarciado.htm>. Acesso: jun. 2007.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano. In: **HORIZONTES**, v. 24. n2, p. 129-138, jul./dez. 2006.

ORTIZ, Renato. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PILOTTI, Francisco; Rizzini, Irene (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças**. 8º Encontro Anual da Secção de Sociologia da Infância da Associação Alemã de Sociologia. Berlin, 2002.

QUINTANA, Mário. **As Indagações**. Disponível em: <http://br.geocities.com/edterranova/marioq4.htm>. Acesso: ago. 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida (Orgs.). **Referências para uma política nacional do campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, grupo permanente de trabalho de educação do campo, 2004.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. 77. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2000.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Luciana Fernandes. **Entre caixas de pandora, Canastras de Emília e bolsas amarelas: memórias de leitura**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In PRIORE, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio 2005. Quadrimestral.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAWAYA, Sandra Maria. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica**. 191 folhas. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1999.

_____. **Práticas de leitura e escrita entre as crianças na pobreza urbana**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/index.html>. Acesso: nov. 2005.

CANDOTI, Ênio. **Discurso do Presidente**. SBPC. 59ª Reunião. Belém, 2007.

SILVEIRA, Maria José. **Um fantasma ronda o acampamento**. Expressão Popular: São Paulo, 2006.

SOARES, Magda. Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v., p. 17-48.

SOUSA, Marise Aparecida. **Se essa rua, se essa rua fosse minha... Estudo sobre submissão, resistência e transgressão de crianças brincando as ruas de Barão Geraldo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, 15, outubro 2000, 87-145.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA ALLE

FORMULÁRIO

Este formulário visa levantar informações sobre organização familiar e vivência comunitária das crianças envolvidas na pesquisa “Práticas de leitura em área de assentamento da reforma agrária”. No que se refere à família, visa também levantar informações sobre aspectos da trajetória dos pais e/ou mães antes e após a fixação no Assentamento.

I grupo

1- Nome completo da criança:	
2- Idade:	3- Local de nascimento:
4-Residem com a criança: <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Tios <input type="checkbox"/> Padrasto <input type="checkbox"/> Madrasta <input type="checkbox"/> Irmãos	
5- Em relação aos irmãos, como se configura a família: Irmãos de pai e mãe <input type="checkbox"/> Somente de pai <input type="checkbox"/> Somente de mãe <input type="checkbox"/> * Aonde couber, informe quantos são.	
6- Há irmãos em outra(s) família(s)? <input type="checkbox"/> Sim Informe quantos são: <input type="checkbox"/> Não	
7- Participa de atividades promovidas por organizações do Assentamento como mobilizações, encontros, congressos etc.? <input type="checkbox"/> Sim cite: <input type="checkbox"/> Não	
8- Freqüenta algum culto religioso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
9- Desempenha ou já desempenhou alguma função ou tarefa (religiosa, social, política) no grupo religioso da qual faz parte? <input type="checkbox"/> Sim cite: <input type="checkbox"/> Não *Responder somente se a resposta ao item 8 for afirmativa.	

II grupo

10- Nome da mãe:	
* Se a mãe biológica não fizer parte da configuração familiar, pode ser incluída avó, madrasta, tia entre outras desde que total ou parcialmente responsável pela criança.	
** Caso na configuração familiar não se aplique nenhuma dessas situações, descartar as perguntas 10 a 24.	
11- Local de nascimento:	12- Escolaridade:
12- localidades em que residiu antes do Assentamento:	
.....	
*Ao lado da localidade, Indicar o Estado.	
13- Ocupação atual:	
14- Três últimas ocupações anteriores à atual:	
.....	
15- Alguma das ocupações citadas foi realizada no campo?	
<input type="checkbox"/> Sim cite:	
<input type="checkbox"/> Não	
16- É assentada?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
17- Possui lote?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
18- Possui casa na Vila?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
19- A casa na Vila é:	<input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida
*Assinalar somente se a resposta ao item 17 for afirmativa.	
20- Faz parte de alguma organização (movimento social, cooperativa etc.) no Assentamento?	
<input type="checkbox"/> Sim cite:	
<input type="checkbox"/> Não	
21- Ocupa ou já ocupou alguma função de liderança em alguma das organizações existentes no Assentamento?	
<input type="checkbox"/> Sim cite:	
<input type="checkbox"/> Não	
22- Participa de atividades promovidas por organizações do Assentamento como mobilizações, encontros, congressos etc.?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

23- Frequenta algum culto religioso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
24- Desempenha ou já desempenhou alguma função ou tarefa (religiosa, social, política) no grupo religioso da qual faz parte? <input type="checkbox"/> Sim cite: <input type="checkbox"/> Não
*Responder somente se a resposta ao item 37 for afirmativa.

III Bloco

25- Nome do pai	
Se o pai biológico não fizer parte da configuração familiar, pode ser incluído avô, padrasto, tio entre outros desde que total ou parcialmente responsável pela criança. ** Caso na configuração familiar não se aplique nenhuma dessas situações, descartar as perguntas 25 a 39.	
26- Local de nascimento:	19- Escolaridade:
27- localidades em que residiu antes do Assentamento: *Ao lado da localidade, Indicar o Estado.	
28- Ocupação atual:	
29- Três últimas ocupações anteriores à atual:	
30- Alguma das ocupações citadas foi realizada no campo? <input type="checkbox"/> Sim cite: <input type="checkbox"/> Não	
31- É assentado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
32- Possui lote?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
33- Possui casa na Vila?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
34- A casa na Vila é:	<input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida
*Assinalar somente se a resposta ao item 32 for afirmativa.	
35- Faz parte de alguma organização (movimento social, cooperativa etc.) no Assentamento? <input type="checkbox"/> Sim cite: <input type="checkbox"/> Não	
36- Ocupa ou já ocupou alguma função de liderança em alguma das organizações existentes no	

Assentamento? <input type="checkbox"/> Sim cite: <input type="checkbox"/> Não
37- Participa de atividades promovidas por organizações do Assentamento como mobilizações, encontros, congressos etc.? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
38- Frequenta algum culto religioso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
39- Desempenha ou já desempenhou alguma função ou tarefa (religiosa, social, política.) no grupo religioso do qual faz parte? <input type="checkbox"/> Sim cite: <input type="checkbox"/> Não *Responder somente se a resposta ao item 37 for afirmativa.

ANEXO 2

LIVROS EMPRESTADOS PELAS CRIANÇAS NA BIBLIOTECA/SALA DE LEITURA DA ESCOLA “CRESCENDO NA PRÁTICA” – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO	FONTE
Ademir Braz	Rebanho de Pedras	Brasília	1993	Doação
Ademir Braz	Rebanho de pedras	Grafecort	2003	Doação
Adriana Lisboa	Língua de trapo	ROCCO	2005	PNBE
Afonso Romano de Sant'anna; Manuel Bandeira; Olavo Bilac	Três homens falam de amor	ROCCO	2003	Palavra da gente
Alcione Araújo	A caravana da ilusão	Editora RCB LTDA	2006	PNBE
Alexandre Dumas	Os irmãos corsos	Abril Cultural	1979	Doação
Aluisio Azevedo e outros	Histórias do humor	Editora Scipione	2003	Literatura em minha casa
Álvares de Azevedo e outros	Na boca do povo: poesias da memória brasileira	NEWTEC	2003	Literatura em minha casa
Álvares de Azevedo e outros	Ofício de poeta	Scipione	2003	Literatura em minha casa
Álvares de Azevedo e outros	Conversa de poeta	Salamandra	2003	Literatura em minha casa
Ana Cristina Massa	Enigma na capela real	Editora Biruta LTDA	2006	PNBE
Ana Maria Machado	Outroso em outro mundo	Salamandra editorial LTDA	2006	PNBE
Ana Maria Machado	Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés	Nova Fronteira	2001	Literatura em minha casa
André Neves	Mestre vitalino	Paulinas	2000	PNBE
Anete Dellinger	Abraçar	Mankato	1997	Doação
Angela Lago; Artur Azevedo; Bartolomeu Campos Queirós; Christiane Gribel; Eva	Historinhas pescadas	Moderna	2001	Literatura em minha casa

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO	FONTE
Furnari, Machado de Assis; Moacyr Scliar; Pedro Bandeira; Rosa Amanda Strausz; Ruth Rocha				
Ângela Leite de Souza	Meus rios	Saraiva	2006	PNBE
Angela Leite de Souza e outros	Gotas de poesia	Moderna	2003	Literatura em minha casa
Angélica Bevilacqua	O tamanho da felicidade	Mercuryo	2005	PNBE
Antonieta Dias de Moraes	Contos e lendas do Peru	Martins Fontes	2006	PNBE
Antonio Calado	Karup	Abril Cultural	1967	Doação
Antonio Calado	Pedro Mico	Nova fronteira	2006	PNBE
Ariano Suassuna	O casamento suspeito	Editora José Olympio	2006	PNBE
Arnaldo Antunes e outros	Amores diversos	Melhoramentos	2003	Literatura em minha casa
Augusto Massi e outros	Fazedores de amanhecer	Salamandra	2003	Literatura em minha casa
Autran Dourado	Uma vida em segredo	Ediouro publicações de lazer e cultura LTDA	2006	PNBE
Autran Dourado	Ópera dos mortos	ROCCO	1998	PNBE
Ayêska Oassé Luís Paulafreitas de Lacerda	O que o coração mandar	Editora dimensão LTDA	2005	PNBE
Bartolomeu Campos de Queirós	Meninos de Belém	Moderna	2005	PNBE
Beatriz Martini Bedran	O Pescador, o anel e o rei	Compor Ltda	2005	PNBE
Carlos Drummond de Andrade e outros	O peru de natal e outras histórias	Ática	2003	Literatura em minha casa
Carlos Rodrigues Brandão	Semente	Expressão Popular	2000	Coleção fazendo história
Carmen Alenice Seganfredo; A. S. Franchini	As 100 melhores histórias da mitologia	NEWTEC editores LTDA	2006	PNBE
Casimiro de Abreu e outros	Poesias das crianças	Nova Fronteira	2003	Literatura em minha casa
Casimiro de Abreu e outros	Nossos poetas clássicos	Agir	2003	Literatura em minha casa

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO	FONTE
Cecília Meireles	Poesia completa	Nova Fronteira	1998	PNBE
Celso Gutfreind	A primeira palavra	Editora Dimensão LTDA	2005	PNBE
Clarice Lispector	A Paixão Segundo G.H.	ROCCO	1998	PNBE
Cláudio Francisco Martins Teixeira	No fim do mundo muda o fim	Editora dimensão LTDA	2005	PNBE
Clive Staples Lewis	As crônicas de Nárnia	Martins Fontes	2006	PNBE
Dalton Trevisan	O vampiro de Curitiba	RECORD	1998	PNBE
Daniel Defoe	Moll Flanders	WW Norton	1974	Doação
Dias Gomes	O pagador de promessas	Bertand Brasil	2003	Literatura em minha casa
Carlos Drummond de Andrade; Manoel Barros; Thiago de Mello	A poesia dos bichos	Bertrand Brasil	2002	Literatura em minha casa
Eliane Ganem	O outro lado do tabuleiro	Editora RCB LTDA	2006	PNBE
Eliardo Neves França; Mary Jane Ferreira França	Cacho de história	Mary e Eliardo França Produções LTDA	2005	PNBE
Elias José	O fantasma no porão	Martins Fontes	2002	PNBE
Eloí Elizabete Bocheco	Batata cozida, mingau de cará.	Literatura para Todos	2006	Literatura para Todos
Érico Veríssimo e outros	O Novo Manifesto	Martins Fontes	2003	Literatura em minha casa 2003
Eva Furnari	O amigo da bruxinha	Moderna	2002	PNBE
Eva Furnari	Nós	Gaia	2005	PNBE
Fernanda Lopes de Almeida	A fada que tinha idéias	L&PM	2003	Literatura em minha casa
Fernanda Lopes de Almeida	Três contos de muito ouro	Projeto	2005	PNBE
Fernando Gonsales	Nem tudo que balança cai	Devir	2006	PNBE
Fernando Sabino	Martini Seco	Ática	2007	PNBE
Fernando Savater	O grande labirinto	Editora Planeta do Brasil	2006	PNBE
Ferreira Gullar e outros	Bicho de versos	Quinteto	2003	Literatura em minha casa 2003
Ferreira Gullar e outros	Bichos de versos	Quinteto	2003	Literatura em minha casa
Flávio Moreira da Costa	Os 100 melhores contos	Ediouro	2006	PNBE

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO	FONTE
	de humor			
Florestan Fernandes	O que é revolução	Brasiliense	1984	Doação
Frank Baum	O mágico de Oz	Newtec Editores LTDA	2005	PNBE
Franz Kafka	A metamorfose	Companhia das Letrinhas	2003	PNBE
Gilmar de Carvalho - Org.	Patativa do Assaré – Antologia Poética	Fundação Demócrito Rocha	2006	PNBE
Graciliano Ramos	Vidas secas	RECORD	1998	PNBE
Heberto Sales	Folclore vivo	Bertrand Brasil	2002	Literatura em minha casa
Heloiza Prieto	Rotas fantásticas	FTD	2006	PNBE
Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes e Mario Quintana	Varal de POESIA	Ática.	2003	Quero ler
Ilo Krugli	História de lenços e ventos	Record, RJ	2002	Literatura em minha casa
Isaac Asimov	Eu, robô	Ediouro	2006	PNBE
Ivan Jaf	O vampiro que descobriu o Brasil	Ática	2003	Literatura em minha casa
João Carlos Marinho	Sangue Fresco	Global editora e distribuidora LTDA	2006	PNBE
João Geraldo Pinto Ferreira	Pena quebrada - o indiozinho	Saraiva S/A Livreros editores	2005	PNBE
João José Grave	Os famintos: episódios da vida popular	Chardron	1927	Doação
Jorge Araújo e Pedro Sousa Pereira	Comandante Hussi	Ed. 34	2006	PNBE
Jorge Furtado	Meu tio matou um cara e outras histórias	Newtec Editores	2006	PNBE
José Gomes Ferreira	A memória das palavras	Portugália	1965	Doação
José Lins do Rego	Doidinho	José Olympio	1933	PNBE
José Paulo Paes	Olha o bicho	Tica	1989	Doação
José Rufino dos Santos	O caçador de lobisomem	Salamandra	2006	PNBE
Julio Emilio Braz	Sikulume e outros contos africanos	Pallas	2005	PNBE
Júlio Emílio Braz	Crianças na escuridão	Moderna	1991	Doação
Kazuichi Hanawa	Na prisão	Editora do Brasil LTDA	2006	PNBE
Leo Cunha e outros	Do conto à crônica	Samandra	2003	Literatura em minha casa

AUTOR	OBRA	EDITORIA	ANO	FONTE
Léo Cunha e outros	Poesia quando nasce...	Melhoramentos	2003	Literatura em minha casa
Leo Cunha, Hebe Coimbra; Luiz Raul Machado; Machado de Assis; Sylvia Orthof	Meus primeiros contos	Nova Fronteira	2001	Literatura em minha casa
Lewis Carroll	Alice no país das maravilhas	NEWTEC Editores LTDA	2005	PNBE
Lia Neiva	Entre deuses e monstros	Códice comércio distribuição e Casa editorial LTDA	2006	PNBE
Lia Zatz	O cachecol	Biruta	2005	PNBE
Ligia Bojunga	Nós três	Casa Lygia Bojunga	2006	PNBE
Lucia Fidalgo	Pedro menino navegador	Marnati	2000	PNBE
Luciana V.P. de Mendonça	Abraão e as frutas	MEC	2006	Literatura para todos - MEC
Luis Fernando Veríssimo	Comédias para se ler na escola	Editora Objetiva	2006	PNBE
Luis Pimentel	Caravela	Literatura para Todos	2006	Literatura para Todos
Luis Pimentel	Cabelos molhados	MEC	2006	PNBE
Luis Ricardo Leitão	O campo e a cidade na literatura	Iterra	2007	MST
Lygia Bojunga	Meu amigo pintor	Casa Lygia Bojunga	2006	PNBE
Lygia Bojunga	Nós três	Lygia Bojunga	2006	PNBE
Malba Tahan	Aladim	Record	2001	PNBE
Manuel Bandeira	Estrela da vida inteira: seleta de prosa	Nova Fronteira	1998	PNBE
Marcelo Carneiro Cunha	Antes que o mundo acabe	Editora Projeto LTDA	2006	PNBE
Márcia Camargos	Semente de Letra	Expressão Popular	2007	MST
Marcos Bagno	Um céu azul para Clementina	Lê	1991	Doação
Maria Clara Machado	Os cigarras e os formigas	Nova Fronteira	2003	Literatura em minha casa
Maria José Silveira	Um fantasma ronda o acampamento	Expressão Popular	2006	MST
Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	Quem faz os dias da semana?	Larousse do Brasil participações LTDA	2005	PNBE
Marina Colassanti	Ana Z. Aonde está você?	Ática	2007	PNBE

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO	FONTE
Mário Cláudio de Mendonça	13 lendas brasileiras	Pia	2005	PNBE
Mariza Bonazzi e Umberto Eco	Mentiras que parecem verdades	Summus	1980	Doação
Matthew Shirts	Caderno de viagens	Editora Dimensão LTDA	2006	PNBE
Maurice Druon	O menino do dedo verde	José Olympio	2005	PNBE
Máximo Gorki	A mãe	Expressão Popular	2007	MST
Moacyr Seliar	Um sonho no caroço de abacate	Global	2003	Literatura em minha casa
Monteiro Lobato	Dom Quixote	Brasiliense	2004	PNBE
Monteiro Lobato	Reinações de Narizinho	Brasiliense	2004	PNBE
Monteiro Lobato	O saci	Pallotti	1998	PNBE
Monteiro Lobato	Memórias da Emília	Pallotti	1998	PNBE
Murilo Mendes	Poesia completa e prosa	Nova Aguilar	1998	PNBE
Naumim Aizen	Era uma vez duas avós	Editora Best Seller	2005	PNBE
Nikos Kazantzakis	Os irmãos inimigos	Círculo do Livro	1987	Doação
Fernando Nuno	Robinson Crusoe	DCL	2005	PNBE
Paulo Mendes Campos	Quatro histórias de ladrões e outras crônicas	Agir editora	2006	PNBE
Pedro Bandeira	A droga da obediência	Moderna	2003	Literatura em minha casa
Pedro Bloch	Tininho o folgado	Companhia Editora Nacional	2005	Doação
Rachel de Queiroz	A beata Maria do Egito	ROCCO	2003	Literatura em minha casa
Rachel de Queiroz	Cafute & pena-de-prata	Caramelo	2004	PNBE
Ranulpho Prata	Navios iluminados	Clube do Livro	1937	Doação
Ray Bradbury	A bruxa de abril e outros contos	Edições SM LTDA	2006	PNBE
René Kithãulu	Irakisu o menino criador	Peirópolis	2002	PNBE
Ricardo Azevedo	Conto de espanto e alumbramento	Editora Scipione	2006	PNBE
Ricardo Azevedo	O leão da noite estrelada	Saraiva	2006	PNBE
Ricardo Gouveia	Os assassinatos da rua	Editora Scipione LTDA	2006	PNBE

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO	FONTE
Edgar Allan Poe	Morgue e o escara velho de ouro			
Rinaldo Santos Teixeira	Leo, o pardo	MEC	2006	PNBE
Rita Espescht	Ovo de avião	Formato Editorial	1997	PNBE
Roald Dahl	A fantástica fabrica de chocolate	Martins Fontes	2006	PNBE
Roger Mello; Rogério Andrade Barbosa; Terezinha Éboli	Histórias daqui e dali	Agir	2003	Literatura em minha casa
Rogério Andrade Barbosa	Dulla a mulher canibal	DCL	1999	PNBE
Rogério Andrade Barbosa	Contos de encantos, seduções e outros quebrantos	Bertrand Brasil	2006	PNBE
Ronald Claver	O diário do outro	Saraiva	2006	PNBE
Ruth Rocha	O menino que aprendeu a ver	Quinteto	1998	Doação
Ruth Rocha e Sylvia Orthof	Contos pra rir e sonhar	Salamandra	2003	Literatura em minha casa
Sergio Capparelli	Os meninos da rua da praia	L&PM	2003	Literatura em minha casa
Sérgio Capparelli	Poema para crianças	Newtec Editores	2005	PNBE
Sonia Robatto	Pé de Guerra: memórias de uma menina na guerra da Bahia	Editora 34	2006	PNBE
Spacca	Santô e os pais da aviação	Schwarcz	2006	PNBE
Sylvia Orthof	Zé Vagão da roda fina e sua mãe Leopoldina	Nova Fronteira	2002	PNBE
Sylvia Orthof Pereira Lima Gostkorzewicz	Malandragem de urubu	Editora Best Seller	2005	PNBE
Sylvia Orthof Pereira Lima Gostkorzewicz	Um pipi choveu aqui	Gaia	2005	PNBE
Tatiana Belinky Gouveia	O macaco malandro	Moderna	2001	Literatura em minha casa
Tatiana Belinky Gouveia	Pontos de Interrogação	Best Book com. de livros	2005	PNBE

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO	FONTE
Theodora Maria Mendes de Almeida	Quem canta seus males espanta	Códice C.D.e Casa Editorial	2005	PNBE
Theodora Maria Mendes de Almeida	Quem cata seus males espanta	Códice comércio distribuição e Casa editorial LTDA	2005	PNBE
Ulisses Tavares; Luiz Carlos dos Santos; Maria Galas	O negro em verso	Moderna	2005	Doação
Valéria Polizzi	Depois daquela viagem	Ática	2006	PNBE
Vários	Poesia fora da estante	L&PM	2003	Literatura em minha casa
Vários	Tempo de poesia	Global	2003	Literatura em minha casa
Vários poetas brasileiros	Tem gato na tuba e outros poemas	Martins Fontes	2002	Literatura em minha casa
Victor Hugo	O corcunda de Notre Dame em Cordel	Nova Alexandria	2008	PNBE
Vivina de Assis Viana	Ana e Pedro: cartas	Livraria e papelaria Saraiva	2006	PNBE
Walter Farley	O corcel negro	Distribuidora Record de serviço de imprensa SA	2006	PNBE
Will Eisner	O nome do jogo	Devir	2003	PNBE
Wim Dierckxsens	Suzana e o mundo do dinheiro	Expressão Popular	2007	MST
Ziraldo	Uma professora muito maluquinha	Melhoramentos	2003	Literatura em minha casa
Ziraldo	A turma do Pererê	Salamandra	2006	PNBE
Zuleika de Almeida Prado	Um pequeno caso de amor	Cortez	2005	PNBE

Fonte: Biblioteca da Escola e Programa Nacional Biblioteca na Escola: 1998, 1999, 2001, 2003, 2004, 2005 e 2006

ANEXO 3

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA SALA DE LEITURA 1º e 2º CICLO 2º semestre- 2007

1 - Salas de Leitura – breve histórico

As Salas de Leitura começaram a ser instaladas nas escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal a partir do ano 2.000. Na época, apenas 4 escolas (Carlos Henrique, Paulo Fontelles de Lima, Jean Piaget e Carlos Drummond de Andrade), aderiram a proposta de transformar salas que eram depósitos de livros didáticos em espaços de leitura para atender as crianças do 1º e 2º ciclo. Estas escolas já possuíam um pequeno acervo e a Secretaria de Educação também fez aquisição visando à ampliação do mesmo. Pouco tempo depois o governo federal lançou o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola, desencadeando o interesse das demais escolas pela criação do espaço.

Este espaço foi planejado inicialmente não para funcionar como espaço para realização de pesquisa pelos alunos, mas como um espaço para a formação de leitores, que possibilitasse o contato das crianças com livros de qualidade literária fomentando o desenvolvimento do gosto pela leitura, numa situação em que crianças são estimuladas a ler pelo prazer de ler.

- A Sala de Leitura e a Formação de Leitores competentes (PENSAR SOBRE ISTO)

2 - Objetivos da Sala de Leitura (discutir)

I – Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento da Unidade Educacional;

II – Favorecer o desenvolvimento dos comportamentos do leitor que podem ser vivenciados nesse espaço;

III – Assegurar o contato com os diferentes gêneros de circulação social com ênfase nos gêneros narrativos, informativos e jornalísticos ????

IV – Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer sua utilização pelo corpo docente da escola no desenvolvimento de projetos didáticos e/ seqüências de atividades de leitura e escrita, trabalhados na sala de aula ou na própria sala de leitura.

3 - Cronograma de atendimento aos alunos

O atendimento às classes na Sala de Leitura é realizado uma vez por semana, no horário regular d aula dos alunos, com duração de 50 (cinquenta) minutos

4 - Professor Orientador de Sala de leitura (discutir)

A função de Professor de Sala de Leitura deve ser exercida por professores titulares efetivos e estáveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além de atender todas as classes, este profissional deve ter horários disponíveis para participar da formação continuada e para realizar atendimento fora do horário normal de aula, para o aluno que for realizar pesquisas e empréstimos (quando funcionar paralelamente sala de leitura e biblioteca).

A diferença entre o Bibliotecário e o profissional da Sala de leitura é que este último deve ter formação pedagógica, uma vez que as atividades desenvolvidas neste espaço devem estar articuladas ao Projeto Pedagógico da Escola.

4.1 Perfil do profissional da sala de leitura

- Ser um bom leitor e que tenha sensibilidade para a literatura clássica, contemporânea e a popular;

- Ter experiência como professor de classe regular da rede por no mínimo???? anos;
- Ter disponibilidade para participar da formação continuada e para o planejamento do seu trabalho na escola, articulando o seu trabalho com o dos demais profissionais da escola;
- Comprovar participação efetiva nos eventos de formação continuada relacionados ao tema promovidos pela Secretaria de Educação;
- Demonstrar autonomia para a construção da identidade do trabalho da Sala de Leitura da comunidade escolar onde a mesma está inserida;

6 - Atividade habitual na Sala de Leitura : Leitura pelo professor de diferentes gêneros.

A leitura em voz alta exige preparo do leitor para dar vida ao texto. Nem toda leitura em voz alta é convidativa e tem o poder de arrebatá-lo o ouvinte. Portanto, o papel de interpretante do professor leitor é fundamental, uma vez que o seu comportamento de leitor competente servirá de modelos aos ouvintes.

6.1 ORIENTAÇÕES PARA LEITURA HABITUAL DE HISTÓRIAS PELO PROFESSOR

Antes da leitura

1. Selecionar bons textos (Evitar textos com informações inexatas – banalizadas, distorcidas – supostamente escritas para um público infantil). (Evita escolher um conto no qual “o didático” (a intenção de deixar um ensino moral) esteja acima da qualidade literária, no qual o “literário” não seja mais do que um pretexto.) (Preocupar-se com a qualidade literária dos livros).
2. Ampliar o repertório de conhecidas pelas crianças.
3. Diversificar títulos e versões.
4. Considerar o conhecimento prévio das crianças ao escolher as histórias.
5. Planejar uma seqüência crescente de desafios, tanto na complexidade do texto como no gênero literário.

6. Escolher o texto previamente. (A leitura de histórias é um conteúdo - não um passatempo), por isso deve ser planejada adequadamente. O professor deve estar preparado e organizado para ler, nunca escolher uma história na última hora, não podemos nos esquecer que somos modelos de leitor.
7. Preparar a leitura lendo o texto previamente, já que o fará em voz alta. Esse cuidado garantirá que os alunos possam ouvir a história como está escrita, que se imprima ritmo à narrativa e se mostre como é ler um texto em voz alta com fluência. Com esses cuidados a leitura será com certeza agradável e os alunos se encantarão com a narrativa.
8. Planejar com antecedência as intervenções que podem ser feitas antes, durante e depois da leitura.
9. Organizar a classe de modo a favorecer a interação e criar um ambiente agradável e aconchegante.

No início da atividade

1. Ler o texto em seu portador de origem.
2. Explicar os motivos da leitura pelos quais quer compartilhar o texto com as crianças: porque conta uma história atrativa, porque é atual, porque está bem escrito, porque é divertido, porque é surpreendente.
3. Proporcionar elementos contextuais que outorgam sentido à leitura e favoreçam a antecipação do que o texto diz. (Comentar sobre o título da história e o que este sugere que se contará no texto, criando a possibilidade do aluno antecipar e inferir os significados da história.)
4. Comunicar às crianças onde e como encontrou o texto, mostrar-lhes o portador, se é um livro mostra a capa e lê os dados (título, autor, editora).
5. Dar informações complementares como, partes do prólogo, dados biográficos do autor e breve comentário sobre o gênero do texto.

6. Apresentar o ilustrador do texto e, se possível, comentar sobre outros livros ilustrados por ele e conhecidos dos alunos. É sempre bom fazer comentários sobre o estilo do ilustrador.

Durante a leitura

1. Ter uma atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência como leitor.
2. Ter a atitude cuidadosa de quem lê pra o outro no intuito de colaborar com a construção coletiva de sentido para o texto.
3. Colocar em jogo diante dos alunos seu próprio comportamento de leitor competente: mostrar-se interessado, surpreso, emocionado, entusiasmado ou divertido pelo texto escolhido.
4. A leitura deve ser fiel ao texto escrito, não fazer simplificações ou misturar ler com contar histórias. A criança deve aprender que a escrita é permanente: toda vez que o professor ler aquele livro o estará fazendo com as mesmas palavras, o que não acontece quando se conta uma história.
5. Não há necessidade de explicar o significado das palavras para as crianças, a não ser que elas perguntem, pois a criança entende dentro de um contexto. Ou mesmo do texto, a não ser que provoque dificuldade de construção de sentido.
6. Adequar o tempo e o tipo de leitura à condição da criança.

Depois da leitura

1. Opinar sobre o que leu, trocar pontos de vista com os das crianças, agir como qualquer leitor.
2. Ajudar os alunos a tecerem comentários sobre a leitura: o que gostaram, o que temeram, se se emocionaram, se assustaram em algum momento, gostariam de ser algum personagem etc.
3. Chamar a atenção para trechos bem escritos do texto ou expressões bonitas. Releia fragmentos do texto para que possam apreciar.

4. Se for o caso comparar com outras versões conhecidas da história ou com outras histórias do autor.
5. Diante de algum comentário específico sugira a leitura do trecho para que possam apreciar ou resolver dúvidas.

6.2 Orientações para a Leitura pelo Professor de Textos Informativos (escrever sobre isso).

7 - Leitura pelos alunos individualmente, em duplas e em pequenos grupos:

Nessas situações, alguns dos comportamentos leitores que podem ser aprendidos pelos alunos são:

- Interessar-se em ler histórias e outros gêneros recorrendo ao acervo da escola;
- Manifestar sentimentos, idéias e opiniões, definindo preferências e construindo critérios próprios para selecionar o que vão ler;
- Socializar experiências de leitura, realizando indicações, fundamentando suas opiniões e preferências;
- Identificar e acompanhar as obras de um mesmo autor, ou vários títulos de uma mesma coleção;
- Identificar e analisar recursos lingüísticos e estilísticos utilizados por um determinado autor;

- Valorizar a leitura como fonte de fruição e entretenimento;

- Ter cuidado com os livros e os demais materiais escritos;

8 - Acompanhamento dos livros lidos pelos alunos (na escola e em casa / empréstimos).

- Acompanhar as preferências leitoras dos alunos e do grupo;

- Estimular os alunos buscar os títulos ainda não lidos;

8.1 Periodicidade do preenchimento do registro individual do aluno.

A cada momento de troca de livros, na sala de leitura e em casa, professor e alunos preenchem a planilha (modelo a ser construído). Periodicamente, professores e aluno, analisam a planilha para verificar como estão indo as leituras, quais livros foram os mais lidos, quais alunos já leram mais que um título do mesmo autor, etc.

8.2 Usos do registro.

Esse registro permitirá ao formador:

- realizar análise da freqüência de leitura individual nas diferentes turmas de uma mesma série, nas diferentes séries e na escola semestralmente;
- adequar ao planejamento da continuidade da formação dos educadores em função da análise;
- subsidiar a discussão com o diretor sobre as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho de leitura;
- informar a comunidade escolar e extra-escolar sobre a freqüência de leituras individuais realizadas pelos alunos;
- subsidiar a discussão com a Secretaria de Educação sobre as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho de leitura nas escolas;
- informar à equipe técnica da Secretaria de Educação e aos parceiros sobre a freqüência de leitura realizada pelos alunos do município;

9 - Outras atividades que podem ser realizadas nas salas de leitura: (fazer a descrição do funcionamento dessas atividades).

9.1 Práticas Diretas

- Rodas de Leitura;
- Rodas de Indicação de Leitura;
- Rodas de contação de histórias com a participação dos pais;
- Estudo de Biografia e entrevistas de escritores;
- Saraus Literários;
- Semana Literária;
- Mostras de atividades desenvolvidas na Sala de leitura;
- Recital de poesias;
- Projeção de filmes produzidos a partir de um livro;
- Empréstimo de Livros.

9.2 Práticas Indiretas (descrever cada item)

- decoração do espaço com poemas e excertos em prosa;
- pôsteres de escritores ou desenhos;
- Hemeroteca com biografias, entrevistas, etc.
- Mural com recortes de Jornais sobre Literatura;
- Disponibilidade dos livros;
- Caixa de empréstimos de livros da comunidade

10 - Formação Continuada e o acompanhamento do trabalho

11 - Ambiente Físico Salas de Leitura e Biblioteca

11.1 Dos Espaços

11.2 Do Acervo

ANEXO 4

LIVROS ACESSADOS PELAS CRIANÇAS NA BIBLIOTECA/SALA DE LEITURA NO PERÍODO DE ABRIL DE 2007 A JUNHO DE 2008

Nome	Livros	Fonte
Ana	Fazedores de amanhecer	Literatura em minha casa
	Uma professora muito maluquinha	Literatura em minha casa
	Cacho de história	PNBE
	Pedro, o menino navegador	PNBE
	O pescador, o anel e o rei	PNBE
	Meus rios	PNBE
	A poesia dos bichos	Literatura em minha casa
	Bicho de versos	Literatura em minha casa
	Era uma vez duas avós	PNBE
	Cafute & Pena-de-prata	PNBE
	Rebanho de poesia	Doação
	Irakisu, o menino criador	PNBE
Lene	A paixão segundo G. H.	PNBE
	Os 100 melhores contos de humor	PNBE
	Uma vida em segredo	PNBE
	O corcunda de Notre Dame em Cordel	PNBE
	Entre deuses e monstros	PNBE
	A bruxa de abril e outros contos	PNBE
	Caravela	Literatura para todos
	Os irmãos corsos	Doação
	Abraão e as frutas	Literatura para todos
	Suzana e o mundo do dinheiro	MST
	Moll Flanders	Doação
	O meu amigo pintor	PNBE
	Antes que o mundo acabe	PNBE
	Enigma na capela real	PNBE
	Os irmãos inimigos	Doação
	Patativa do Assaré	PNBE
	Conversa de poeta	Leitura em minha casa
	Vidas secas	PNBE
	Outroso em outro mundo	PNBE
	O vampiro de Curitiba	PNBE
Aiane	Poesia completa Cecília Meirelles	PNBE
	Poesia completa e prosa	PNBE
	Quem canta seus males espanta	PNBE
	O novo Manifesto	Literatura em minha casa
	Na boca do povo	Literatura em minha casa
	As 100 melhores histórias da mitologia	PNBE
Daniel	Conversa de poeta	Leitura em minha casa
	Quem canta seus males espanta	PNBE
	Tem gato na tuba	Literatura em minha casa
	Fazedores de amanhecer	Literatura em minha casa

Nome	Livros	Fonte
	Poesia fora da estante	Literatura em minha casa
	Irakisu, o menino criador	PNBE
	Olha o bicho	Doação
	O fantasma no porão	PNBE
	O caçador de lobisomem	PNBE
	O outro lado do tabuleiro	PNBE
Carlos	O grande labirinto	PNBE
	Ana e Pedro: cartas	PNBE
Aline	O que o coração mandar	PNBE
	Tem gato na Tuba	Literatura em minha casa
	Poesia fora da estante	PNBE
	A turma do Pererê	PNBE
	O tamanho da felicidade	PNBE
	Sikulume e outros contos africanos	PNBE
	No fim do mundo muda o fim	PNBE
	Nem tudo que balança cai	PNBE
	O diário do outro	PNBE
	Mestre Vitalino	PNBE
Liane	Entre deuses e monstros	PNBE
	O tamanho da felicidade	PNBE
	Saci	PNBE
	Nem tudo que balança cai	PNBE
	Crianças na escuridão	Doação
	Alice no país das maravilhas	PNBE
	Um fantasma ronda o acampamento	MST
Karla	Patativa do Assaré	PNBE
	Contos de espanto e alucinação	PNBE
	Rotas fantásticas	PNBE
	Semente de letra	MST
	Os famintos: episódios da vida popular	Doação
Enia	A droga da obediência	Literatura em minha casa
	13 lendas brasileiras	PNBE
	O pagador de promessas	Literatura em minha casa
Laissa	Memórias da Emília	PNBE
	Os cigarras e os formigas	Literatura em minha casa
	O menino que aprendeu a ver	Doação
	Dulla, a mulher canibal	PNBE
	Historinhas pescadas	Literatura em minha casa
Anita	Um céu azul para Clementina	Doação
	Quem canta os seus males espanta	PNBE
	Poesias das crianças	Literatura em minha casa
	Meninos de Belém	PNBE
	O caçador de lobisomem	PNBE
	Era uma vez duas avós	PNBE
	Gotas de poesia	Literatura em minha casa
	Um pipi choveu aqui	PNBE
	Tininho, o folgado	Doação
	Pontos de interrogação	PNBE
	Língua de trapos	PNBE
	Poesias das crianças	Literatura em minha casa
	Conversa de poeta	Literatura em minha casa
	Nós	PNBE
	13 lendas brasileiras	PNBE

Nome	Livros	Fonte
	Um fantasma ronda o acampamento	MST
Leonardo	O outro lado do tabuleiro	PNBE
	Alice nos país das maravilhas	PNBE
	Varal da poesia	Quero Ler
	Do conto à crônica	Literatura em minha casa
	Entre deuses e monstros	PNBE
	A Beata Maria do Egito	Literatura em minha casa
	Meus primeiros contos	Literatura em minha casa
	A fantástica fábrica de chocolate	PNBE
	A mãe	MST
	Outroso em outro mundo	PNBE
	Democracia	Doação
	O corcel negro	PNBE
	Semente de letra	MST
	O meu amigo pintor	PNBE
	Um fantasma ronda o acampamento	MST
Lúcia	Um fantasma ronda o acampamento	MST
	A fada que tinha idéias	PNBE
	Uma professora muito maluquinha	PNBE
	Ana e Pedro: cartas	PNBE
	Semente de letra	MST
Inês	Memórias das palavras	Doação
	Um céu azul para Clementina	Doação
	Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés	PNBE
	História de lenços e ventos	Literatura em minha casa
	Três contos de muito ouro	PNBE
	Pontos de interrogação	PNBE
	A primeira palavra	PNBE
	O ovo de avião	PNBE
	O que o coração mandar	PNBE
	Pedro, o menino navegador	PNBE
	O cachecol	PNBE
	Estrela da vida inteira: Seleta de prosa	PNBE
	O mágico de Oz	PNBE
Mariana	Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés	PNBE
	Aladim	PNBE
	A turma do Pererê	PNBE
	Cacho de história	PNBE
	Nem tudo que balança cai	PNBE
	Dom Quixote das crianças	PNBE
	Três contos de muito ouro	PNBE
	Quem faz os dias da semana?	PNBE
	13 lendas brasileiras	PNBE
	Pena quebrada – O indiozinho	PNBE
	Quem canta seus males espanta	PNBE
	Dulla a mulher canibal	PNBE
	Poesia completa	PNBE
	Reinações de Narizinho	PNBE
	O tamanho da felicidade	PNBE
Paulo	As crônicas de Narnia	PNBE
	Contos para rir e sonhar	Literatura em minha casa
	Semente de letra	MST
	Suzana e o mundo do dinheiro	MST

Nome	Livros	Fonte
	Antes que o mundo acabe	PNBE
	Outroso em outro mundo	PNBE
	Enigma na capela real	PNBE
	Comédias para se ler na escola	PNBE
	Navios iluminados	Doação
	Os assassinatos da Rua Morgue e o escara velho de ouro	PNBE
	Doidinho	PNBE
	Sangue fresco	PNBE
	Caderno de viagem	PNBE
Hanna	Karup	PNBE
	As crônicas de Narnia	PNBE
	A fantástica fabrica de chocolate	PNBE
	Rotas fantásticas	PNBE
	Santô e os pais da aviação	PNBE
	Eu, robô	PNBE
	Cabelos molhados	PNBE
	Leo, o pardo	PNBE
	As 100 melhores histórias da mitologia	PNBE
	Mentiras que parecem verdades	Doação
	Na prisão	PNBE
	O campo e a cidade na literatura	MST
	O nome do jogo	PNBE
	Fogo morto	PNBE
Rui	Batata Cozida, mingau de cará	Literatura para todos
	História do humor	Literatura em minha casa
	O peru de Natal e outras histórias	Literatura em minha casa
	A fada que tinha idéias	PNBE
	Cabelos molhados	PNBE
	Rebanho de pedras	Doação
	Navios iluminados	Doação
	O casamento suspeito	PNBE
	O que é revolução	Doação
	O enigma na capela real	PNBE
	O negro em verso	Doação
	Contos e lendas do Peru	PNBE
	Ana Z. Aonde está você?	PNBE
Sabrina	Era uma vez duas avós	PNBE
	Um pipi choveu aqui	PNBE
	O leão da noite estrelada	PNBE
	Malandragem de urubu	PNBE
	Alice no país das maravilhas	PNBE
	Língua de trapos	PNBE
	Um céu azul para Clementina	Doação
	Zé Vagão da roda e sua mãe Leopoldina	PNBE
	Semente de letra	MST
	Alice no país das maravilhas	PNBE
	Tânia	Um pipi choveu aqui
No fim do mundo muda o fim		PNBE
Robinson Crusoe		PNBE
Dom Quixote das crianças		PNBE
Vânia	Bichos de versos	Literatura em minha casa
	Três homens falam de amor	Literatura em minha casa

Nome	Livros	Fonte
	Folclore vivo	Literatura em minha casa
	Abraçar	Doação
	Cabelos molhados	PNBE
Valéria	A fada que tinha idéias	PNBE
	Ana e Pedro: cartas	PNBE
	Pedro mico	PNBE
	Depois daquela viagem	PNBE
	Quatro histórias de ladrões e outras crônicas	PNBE
	Comandante Hussi	PNBE
	O meu amigo pintor	PNBE
	O enigma da capela real	PNBE
	Vidas secas	PNBE
	A caravana da ilusão	PNBE
	Elton	Do conto à crônica
O vampiro que descobriu o Brasil		Literatura em minha casa
Os meninos da rua da praia		PNBE
Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés		PNBE
Ópera dos mortos		PNBE
Pé de guerra		PNBE
A metamorfose		PNBE

Fonte: Caderno de empréstimo da Escola Crescendo na Prática; diários dos alunos; entrevistas.

ANEXO 5

LIVROS DISPONÍVEIS NA CASA DAS CRIANÇAS QUE VIVEM NA ROÇA

Nome	Livros didáticos	Livros mais usados	Livro que gostaria de ler
Ana	Matemática – 5ª série	Geografia – 5ª série	Manchetes de jornais
	Tudo é matemática – 6ª série		Livro sobre os animais
	História – 5ª série		
	Lendo e interferindo – 5ª série		
	Geografia – 5ª série		
	Geografia – 6ª série		
	História – 6ª série		
	Ciências naturais – 6ª série		
	Ciências, vida e ambiente – 6ª série		
	Linguagem nova – 5ª série		
	Ciências – 5ª série		
	Palavra em ação – 3ª etapa		
	National Geographic		
Vânia	Matemática – 5ª série	Ciências naturais – 6ª série	Livro sobre a justiça social brasileira
	Tudo é matemática – 6ª série		Livro sobre a vida
	História – 5ª série		
	Lendo e interferindo – 5ª série		
	Geografia – 5ª série		
	Geografia – 6ª série		
	História – 6ª série		
	Ciências naturais – 6ª série		
	Ciências, vida e ambiente – 6ª série		
Linguagem nova – 5ª série			

Nome	Livros didáticos	Livros mais usados	Livro que gostaria de ler
	Ciências – 5ª série		
	Palavra em ação – 3ª etapa		
	National Geographic		
Elton	Matemática – 5ª série	National Geographic	Os quatro livros do Harry Potter
	Tudo é matemática – 6ª série		
	História – 5ª série		
	Lendo e interferindo – 5ª série		
	Geografia – 5ª série		
	Geografia – 6ª série		
	História – 6ª série		
	Ciências naturais – 6ª série		
	Ciências, vida e ambiente – 6ª série		
	Linguagem nova – 5ª série		
	Ciências – 5ª série		
	Palavra em ação – 3ª etapa		
	National Geographic		
Valéria	Para compreender a história	Para compreender a história	A coleção de gibis da turma da Mônica
	Ciências – coleção vitória régia	Viva a vida, livro interdisciplinar	As aventuras da pequena sereia
	História – Ricardo Dreguer	Dante – Tudo é matemática	Peter Pan
	Palavras em ação	Coleção novo caminho - matemática	O rei leão
	Viva a vida, livro interdisciplinar	Matemática no planeta azul	Caravelas – o redescobrimento
	Viver e aprender – história e geografia		
	Matemática – coleção calabria		
	Geografia crítica		
	Dante – Tudo é matemática		
	Linguagem nova – Português		
	Linguagem em Construção		
	Bom tempo – ciências naturais		
	Português – uma proposta para ...		
Coleção novo caminho - matemática			

Nome	Livros didáticos	Livros mais usados	Livro que gostaria de ler
	De olho no futuro – ciências		
	Espaço ciências		
	Na trilha do texto		
	Descobrimo o ambiente		
	Matemática no planeta azul		
Rui	Para compreender a história	Para compreender a história	João e o pé de feijão
	Ciências – coleção vitória régia	Viva a vida, livro interdisciplinar	Rapunzel
	História – Ricardo Dreguer	Dante – Tudo é matemática	O patinho feio
	Palavras em ação	Coleção novo caminho - matemática	João e Maria
	Viva a vida, livro interdisciplinar	Matemática no planeta azul	A bela adormecida
	Viver e aprender – história e geografia		Pinóquio
	Matemática – coleção calabria		Pocahontas
	Geografia crítica		Branca de neve
	Dante – Tudo é matemática		
	Linguagem nova – Português		
	Linguagem em Construção		
	Bom tempo – ciências naturais		
	Português – uma proposta para ...		
	Coleção novo caminho - matemática		
	De olho no futuro – ciências		
	Espaço ciências		
	Na trilha do texto		
	Descobrimo o ambiente		
	Matemática no planeta azul		
Anita	Geografia – coleção aroeiras	Geografia – coleção aroeiras	Artigos sobre famosos
	História – projeto soreba	Português – tudo é linguagem	Jornais
	Português – tudo é linguagem	Matemática – idéias criadoras	Revista de moda
	Matemática – idéias criadoras	Inglês – Palavra em ação	
	Ciências – projeto soreba		
	Inglês – Palavra em ação		

Nome	Livros didáticos	Livros mais usados	Livro que gostaria de ler
Aiane	Construção do espaço geográfico brasileiro – 6ª série	Construção do espaço geográfico brasileiro – 6ª série	Sete ossos e uma maldição
	Historia critica – 5ª série	Ciências naturais no dia a dia – 6ª série	
	Geografia – 6ª série - Link do espaço		
	Ciências naturais no dia a dia – 6ª série		
	Palavra em ação – 3ª etapa		

ANEXO 6

LIVROS ACESSADOS NO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO

Nome	Livro	Fonte
Ana	Livros didáticos	Doação Escola
Lene	Livros didáticos	Doação Escola
Aiane	Palavras em vão	Doação Escola
	O universo, planeta água: didático	Doação Escola
Daniel	-	-
Carlos	Novo jeito de ser criança	Família
	Uma aventura no Museu	Família
Aline	Bíblia	Família
Liane	Peter Pan	Empréstimo amigo
	No tempo dos dinossauros	Empréstimo amigo
	Enterre meu coração na margem do rio	Família
	Livro de oração para crianças	Família
	A aventura do país pinta aparece	Família
	Visagens e assombrações de Belém	Família
Karla	-	-
Ênia	A droga da obediência	Presente
	13 lendas brasileiras	Empréstimo irmã
	A professora Maluquinha	Empréstimo irmã
	Bíblia	Família
	Livro de fotografia Sebastião Salgado	MST
	Livro de oração	Família
	Poesias brasileiras	MST
	Livros didáticos	Doação Escola
Laissa	-	-
Anita	Os três porquinhos	Empréstimo amigo
Leonardo	Patinho feio	Empréstimo amigo
	Dom Quixote	Empréstimo amigo
	Desculpas desfarrapadas	Empréstimo amigo
	A branca de neve e os sete anões	Empréstimo amigo
	Idéias criativas	Família
	Motonete Criativa	Empréstimo madrinha
Lúcia	Suzana e o mundo do dinheiro	MST
	Um fantasma ronda o acampamento	MST
Inês	Bernardo, meus poemas de combate	MST
	Um fantasma ronda o acampamento	MST

Nome	Livro	Fonte
Mariana	Bíblia	Família
	Livro de fotografia de Sebastião Salgado	MST
Paulo	Viagem ao centro da terra	Família
	O perfume	Família
	Poética brasileira	MST
	Livros de Harry Potter	Família
Hanna	Medicina de alternativas de A a Z	Família
	O filho adotivo e a doida da minha sogra	Presente Madrinha
	Harry Potter e o cálice de fogo	Empréstimo amigo
	Onde não há médico	Presente tia
	Bagunça esbagalhada	Empréstimo Professor
Rui	Livros didáticos	Doação Escola
Sabrina	-	-
Tânia	-	-
Vânia	Livros didáticos	Doação Escola
Valéria	Livros didáticos	Doação Escola
Elton	Livros didáticos	Doação Escola