



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA DEUSELENA DIAS DE SOUZA

**INFÂNCIAS E LEITURAS QUE ENTRELAÇAM A VIDA NO CAMPO: IMAGENS
QUE MODELAM A PAISAGEM DO ASSENTAMENTO LAGOA DO NORTE - NOVA
RUSSAS/CEARÁ**

FORTALEZA

2023

MARIA DEUSELENA DIAS DE SOUZA

INFÂNCIAS E LEITURAS QUE ENTRELAÇAM A VIDA NO CAMPO: IMAGENS QUE
MODELAM A PAISAGEM DO ASSENTAMENTO LAGOA DO NORTE - NOVA
RUSSAS/CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S1i SOUZA, Maria Deuselena Dias de.
Infâncias e leituras que entrelaçam a vida no campo: : Imagens que modelam a paisagem do Assentamento Lagoa do Norte - Nova Russas/Ceará / Maria Deuselena Dias de SOUZA. – 2023.
211 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.
1. Infância. 2. Práticas de Leitura. 3. Assentamentos. 4. Educação do Campo . I. Título.
CDD 370
-

MARIA DEUSELENA DIAS DE SOUZA

INFÂNCIAS E LEITURAS QUE ENTRELAÇAM A VIDA NO CAMPO: IMAGENS QUE
MODELAM A PAISAGEM DO ASSENTAMENTO LAGOA DO NORTE - NOVA
RUSSAS/CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 04/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Ana Cláudia Uchoa Araújo
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Adelaide Maria Gonçalves Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A todas as crianças do Assentamento Lagoa do Norte, em especial aquelas que aceitaram o convite para comigo desvelar os mistérios das palavras e a arte de tecer diferentes textos em suas variadas relações com a vida.

Com afeto!

AGRADECIMENTOS

As benções
Não tenho a anatomia de uma garça para receber
em mim os perfumes do azul.
Mas eu recebo,
É uma benção.
às vezes se tenho uma tristeza, as andorinhas me namoram mais de perto
Fico enamorado.
É uma benção.
Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro
para que se tornem peregrinos do chão.
Eles se tornam.
É uma benção.
Até alguém já chegou de me ver passar
A mão nos cabelos de Deus!
Eu só queria agradecer!
(Manoel de Barros, o fazedor de amanhecer, 2001)

A Deus, pela vida e pelo fortalecimento diário de minha fé e esperança.

Ao meu pai, Francisco Carlos (*in memoriam*) e à minha mãe, Maria do Socorro (*in memoriam*), iniciadores de minha história, exemplos de dignidade e de amor. Com meu pai, aprendi a ver o diálogo encantador da enxada com os primeiros pingos de chuva; com minha mãe, entendi a toada da máquina de costura, que não só emendava panos, mas nos aquecia a alma com a sua presença, costurando as desavenças dos filhos nos afetos que colhia em cada retalho do tempo de nossa convivência. Gratidão!

Ao Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá, meu orientador, por, pacientemente, mostrar-me que é preciso aprender a ler nas entrelinhas, ajudando-me a desvelar os caminhos, às vezes íngreme, às vezes obscuros, percorridos até aqui.

Às professoras: Adelaide Maria Gonçalves Pereira, Ana Cláudia Uchoa Araújo, Celecina de Maria Veras Sales e Sandra Maria Gadelha de Carvalho, que compuseram a banca de qualificação e de defesa desta tese, tecendo críticas descontaminadas de saber científico, mas cheias de afeto e sugestões que contribuíram para o aprofundamento de alguns conceitos e para o embelezamento da escrita.

Ao Prof. José Ribamar Furtado (*in memoriam*), por ter me ajudado a compreender os muitos saberes que brotam dos roçados da vida e do coração.

À Priscylla Dias, minha filha, com quem aprendo todo dia que amor é o infinito e seu além.

Às minhas irmãs: Adriana Dias, Gressa Dias, Alexandra Dias, Gracinha Dias, pela confiança em meu potencial de crescimento, por cuidarem de deixar os dias com as cores de nossa infância.

Aos cunhados Luís Carlos e Mauro Martins, pelo cuidado amigo e amoroso com minha vida.

Aos meus amados sobrinhos e sobrinhas, que embora crescidos, serão sempre minhas referências de boniteza da infância na alma e no coração. Por isso, em ordem de tamanho: Manuel Carlos, João Carlos, Murilo, Mariana e Maria Antonia, gratidão e amor.

Às minhas sobrinhas de coração, Isadora e Isabele, que não se cansam de me mostrar que sonhos não têm tamanho, que podemos todo dia fazer “pequenas anotações para fazer grandes sonhos”.

Ao Bento Bixento, que me ensinou que a grandeza está nas coisas mais simples, e por isso devemos ser sempre gratos e felizes com os doces presentes que a vida nos traz.

Ao meu amigo Chicute Marinho, por cuidar de minhas dores, usar o remédio certo para a cicatrização das feridas que as quedas vão abrindo em minha alma.

À amiga Maria Engrácia, com quem aprendo em nossa convivência diária, que para viver é preciso o coração estar cheio, não apenas de conhecimentos, mas de futuro, de esperança e de afeto.

À professora Juraci Maia Cavalcante, por me ensinar que os caminhos da pesquisa podem ser veredas e estradas largas, o que define a caminhada é a força e a delicadeza dos passos.

Ao Professor Rômulo Soares, pelas valiosas sugestões no início deste trabalho e que, mesmo distante, ilumina meus passos.

Ao amigo Edilson de Carvalho, que fez muitos dos trajetos das minhas idas ao assentamento, compartilhando suas histórias e suas relações com a terra e o mato. Em todos os caminhos, deixava sempre à mostra a crença nesses estudos e a confiança na minha capacidade de ser sempre MAIS.

Aos professores e professoras, funcionários(as) da EEMTI Olegário Abreu Memória, personagens importantes, que, de modos distintos, contribuem para a tessitura de minha história.

Aos professores e professoras da Escola São Sebastião, que me permitiram conhecer seus esforços e seu trabalho para a construção da leitura junto aos seus alunos e alunas.

À funcionária da escola São Sebastião, Aldenira Alves, que me abriu as portas para a vivência de dias de observação no assentamento. A sua alegria e gentileza foram luzes a iluminar cada passo dado nessa caminhada.

Às lideranças comunitárias da Associação do Assentamento Lagoa do Norte, que me abriram o coração contando as histórias que remontam ao nascimento e à formação do assentamento.

Aos colegas da Linha de Pesquisa História da Educação Comparada, pelo afeto e carinho com que me receberam no espaço acadêmico. Cada fala e abraço foram importantes para que eu vencesse o acanhamento e enfrentasse com coragem a jornada desta pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED), em especial ao Hércio Pachec, Sérgio Ricardo e à Ariadna Torres, pelo pronto atendimento aos muitos pedidos que fiz a essa secretaria.

Ao Túlio Tavares, meu terapeuta, por ter cuidado de minha saúde e ter me mostrado que o essencial está na alma, descobri-lo exige trabalho e coragem.

Às minhas meninas, Juliana, Corrinha, Analice e Michele, pelos cuidados com minha imagem, mostrando-me que os espelhos mais verdadeiros são aqueles que nos refletem por dentro.

Ao amigo Josiel, que, num pedacinho de tempo da semana, abriu espaço para o entendimento das boas palavras e para a compreensão da linguagem em outras línguas, *thank you very much!*

“Somos as causas que assumimos, as que vivemos, pelas que lutamos, e pelas que estamos dispostos a morrer. Eu sou eu e minhas causas. Minha vida valerá o que minhas causas valem” (Dom Pedro Casaldáliga).

Então, o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história” (Paulo Freire).

RESUMO

O presente estudo busca investigar como se constituem as práticas de leitura vivenciadas pelas crianças que residem no Assentamento Lagoa do Norte, no município de Nova Russas/Ceará. As reflexões deste trabalho incidem em compreender os percursos que são delineados para que as crianças do assentamento possam se apropriar da leitura das palavras a partir da leitura que elas fazem do mundo e das interações que estabelecem com as pessoas em sua volta. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que fez uso de entrevistas com as crianças, seus familiares e líderes comunitários, além de observações nos diversos momentos em que a leitura era realizada. Para alcance do objetivo proposto, a investigação põe como guia de orientação destes estudos o seguinte problema: de que modo se dá a relação entre a forma de constituição da infância e as práticas de leitura das crianças do Assentamento Lagoa do Norte, Nova Russas/CE? Para responder a essa questão, o estudo teve como principal objetivo: analisar o modo como a leitura vai sendo constituída pela infância e como esta vai sendo modelada pelas diferentes práticas de leitura experienciadas no contexto de um assentamento. Para investigar esses aspectos, relacionei as diferentes redes de relação social que as crianças fazem acontecer, as interações que suscitam e os espaços sociais que dispõem para acessar a leitura e movimentar as muitas histórias que moram dentro de uma mesma página. Embasam as ideias deste trabalho os seguintes autores: Ariès (2019), Arendt (2007), Elias (1998), Freire (2018), Lajolo (2001), Caldart (2000), Meireles (2001) e Fernandes (2006), assim como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, os documentos da Associação Lagoa do Norte, dentre outros autores e documentos que tratam de estudos sobre a infância, as práticas de leitura, os assentamentos e a educação no campo. No decorrer da pesquisa, verificou-se que as práticas de leitura são edificadas a partir da consciência de que ela não se faz sozinha, é sempre construída em relação com outras pessoas e em situações diversas. Desse modo, elas realizam redes de leitura que redimensionam o sentido do que representa o valor simbólico da leitura. Os resultados obtidos permitem afirmar que o modo de viver a infância no referido assentamento se constrói em tempos plurais, com um jeito singular de ler a vida em sua volta. Ficou evidenciado nos estudos que a leitura, assim como a esperança, como bem disse Dom Frágoso, “é uma luz que deve permanecer sempre acesa na consciência das pessoas”, a guiar seus passos na longa caminhada da existência humana.

Palavras-chave: infância; práticas de leitura; assentamentos; educação do campo.

ABSTRACT

This study intends to investigate how the reading practices experienced by children living in the Lagoa do Norte Settlement in the municipality of Nova Russas/Ceará are constituted. The reflections of this work focus on understanding the paths that are outlined so that the children of the settlement can appropriate the reading of words from the reading they do of the world and the interactions they establish with the people around them. This is a qualitative study which made use of interviews with the children, their families and community leaders, as well as observations of the various moments when reading took place. In order to achieve the proposed objective, the research was guided by the following problem: How is the relationship between the way childhood is constituted and the reading practices of the children of the Lagoa do Norte Settlement, Nova Russas/Ce? To answer this question, the study's main objective was to analyze how reading is constituted by childhood and how it is shaped by the different reading practices experienced in the context of a settlement. In order to investigate these aspects, I related the different social relationship networks that children make happen, the interactions they provoke and the social spaces they have available to access reading and move through the many stories that live on the same page. The ideas behind this work are based on the following authors: Ariès (2019), Arendt (2007), Elias (1998), Freire (2018), Lajolo (2001), Caldart (2000), Meireles (2001) Fernandes (2006), as well as the Federal Constitution of 1988 and the Statute of the Child and Adolescent, the documents of the Lagoa do Norte Association, among other authors and documents that deal with studies on childhood, reading practices, settlements and education in the countryside. In the course of the research, it was found that reading practices are built on the awareness that reading is not done alone, but is always constructed in relation to other people and in different situations. In this way, they create reading networks that reshape the meaning of what the symbolic value of reading represents. The results obtained allow us to affirm that the way of living childhood in this settlement is constructed in plural times, with a unique way of reading life around them. The studies have shown that reading, like hope, as Dom Fragoso said, "is a light that must always remain burning in people's consciences", guiding their steps on the long journey of human existence.

Keywords: childhood; reading practices; Lagoa do Norte settlement; rural education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar cómo se constituyen las prácticas de lectura experimentadas por los niños que viven en el asentamiento Lagoa do Norte, en la ciudad de Nova Russas/Ceará. Las reflexiones de este trabajo se centran en comprender los caminos que se trazan para que los niños del asentamiento se apropien de la lectura de palabras a partir de la lectura que hacen del mundo y de las interacciones que establecen con las personas de su entorno. Se trata de un estudio cualitativo que se valió de entrevistas con los niños, sus familias y los líderes de la comunidad, así como de observaciones de los diversos momentos en que la lectura tuvo lugar. Para alcanzar el objetivo propuesto, la investigación se orienta por el siguiente problema: ¿Cómo es la relación entre el modo de constitución de la infancia y las prácticas de lectura de los niños del Asentamiento Lagoa do Norte, Nova Russas/CE? Para responder a esta pregunta, el principal objetivo del estudio fue analizar cómo se constituye la lectura en la infancia y cómo se configura a partir de las diferentes prácticas de lectura vividas en el contexto de un asentamiento. Para investigar estos aspectos, relacioné las diferentes redes de relaciones sociales que los niños hacen que se produzcan, las interacciones que provocan y los espacios sociales de los que disponen para acceder a la lectura y moverse por las múltiples historias que conviven en una misma página. Las ideas de este trabajo se basan en los siguientes autores: Ariès (2019), Arendt (2007), Elias (1998), Freire (2018), Lajolo (2001), Caldart (2000), Meireles (2001) Fernandes (2006), así como la Constitución Federal de 1988 y el Estatuto del Niño y del Adolescente, los documentos de la Asociación Lagoa do Norte, entre otros autores y documentos que tratan de estudios sobre la infancia, las prácticas de lectura, los asentamientos y la educación en el campo. A lo largo de la investigación, surgió que las prácticas de lectura se construyen a partir de la constatación de que la lectura no se hace sola, sino que siempre se construye en relación con otras personas y en diferentes situaciones. De este modo, crean redes de lectura que reconfiguran el significado de lo que representa el valor simbólico de la lectura. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la forma de vivir la infancia en este asentamiento se construye en tiempos plurales, con una forma singular de leer la vida que les rodea. Los estudios han demostrado que la lectura, como la esperanza, como bien dijo Dom Fragoso, "es una luz que debe permanecer siempre encendida en la conciencia de las personas", guiando sus pasos en el largo camino de la existencia humana.

Palabras clave: infancia; prácticas de lectura; asentamiento Lagoa do Norte; educación rural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de jovens e adultos
EMAT	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMATERCE	Empresa de Associação Técnica e Extensão Rural do Ceará
ESPLAR	Escritório de Planejamento e Assessoria Rural
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDHC	Projeto Dom Helder Câmara
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objeto de estudo e a sua delimitação.....	24
1.2	Objetivos.....	25
1.3	Explicitação e a abordagem do problema.....	26
1.4	Marcos teóricos.....	28
1.5	Caminhos metodológicos	30
1.6	Sujeitos e fontes.....	32
1.7	A entrada no campo: técnicas e fontes para o desenvolvimento da pesquisa.....	34
2	NAS LINHAS DO TEMPO DE ONTEM E DE AGORA SE FORMAM AS INFÂNCIAS DO CAMPO	40
2.1	Entre o Literário e o Infantil - mora uma Infância	42
2.2	A infância nos caminhos das leis e da educação no Século XX	52
2.3	Infâncias que formam os espaços urbanos	69
3	AS NARRATIVAS VIVAS DA INFÂNCIA: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS.....	75
3.1	Conversas com crianças: os dizeres da infância	76
3.2	Puxando o fio da trama que forma o assentamento	84
3.2.1	<i>História de formação do assentamento.....</i>	85
3.2.2	<i>Cores e formas da paisagem</i>	91
3.2.3	<i>Escola: casa de encontro de muitas gerações</i>	92
3.2.4	<i>A marca existencial do lugar</i>	96
3.2.5	<i>A organização da estrutura familiar</i>	97
3.2.6	<i>A organização política do lugar</i>	99
3.3	Compreendendo os modos de viver a infância	100
3.3.1	<i>As vivências do tempo da infância do campo</i>	113
3.3.1.1	<i>O viver contemporâneo</i>	114
3.3.1.2	<i>O passado entrelaçado no presente</i>	125
4	ENTRE SERTANIA E VENTANIA SE TECE O MOVIMENTO DA LEITURA	135
4.1	Infâncias do campo: histórias que se cruzam formando paisagem	138

4.2	Nos caminhos da leturação: vagalumes investigativos	140
4.3	As práticas de leitura: os(as) leitores(as), os livros e suas tramas de letras	143
4.3.1	<i>Leituras cotidianas</i>	145
4.3.2	<i>Leituras literárias</i>	151
4.3.2.1	<i>Literatura: Quantas histórias cabem numa escrita?</i>	152
4.3.3	<i>Letras que formam o cordão de leitura das crianças</i>	155
4.3.4	<i>Os livros: suas moradas e seus movimentos</i>	161
4.3.5	<i>A formação das redes de leitura</i>	162
4.3.6	<i>A leitura e seu processo de floração</i>	165
4.3.7	<i>De ponto em ponto se faz uma leitura</i>	167
4.3.8	<i>O que une e o que afasta as crianças do campo</i>	168
5	CONCLUSÃO	172
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	190
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	194
	ANEXO A – RELAÇÃO DOS LIVROS	195
	ANEXO B - CORDEL PRODUZIDO POR MULHERES DO ASSENTAMENTO	199
	ANEXO C - IMAGENS DO ASSENTAMENTO	202

1 INTRODUÇÃO

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam no livro que lês
 Quando fechas o livro, eles alçam vôo como de um alçapão.
 Eles não têm pouso nem porto;
 alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias, no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti (Quintana, 1984).

A tese, assim como os poemas, precisa de liberdade, vez por outra faz pausa, desconfia do que vai descobrindo, hesita em prosseguir, sai em voo, depois retorna para o mesmo ponto, cheia de cor e de coragem, contando histórias de encanto como fazia o “pássaro encantado” com a menina, na história de Rubem Alves (1985). Assim, ela vai se alimentando dia a dia no par de mãos que a modelam, pois a cada pedaço escrito dá-se a lapidação dos saberes sentidos a partir das fontes selecionadas.

Esse processo de (re)construção se faz caminhando por dentro e por fora do assunto, exige um trabalho de lapidação, que vai alternando entusiasmo e desânimo, certeza e dúvida, medo e coragem, isso porque a matéria nele usada é constituída por uma essência que une e separa, harmoniza e desarmoniza, acha e perde o caminho da procura. Depois, que chega à descoberta da invenção, vê que é tempo de partir, e o grande segredo é a descoberta de que “o alimento dela já estava em ti”, como diz o verso de Quintana (1984). Nesse ato de alimentar, recua, amalha, junta pedaços, transforma os achados em algo novo, avança, porque “ela tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta” (Eco, 2019).

O sentido do poema, para o poeta, é a liberdade de ir e vir, como o voo que se faz nos versos de forma circular, juntando os fios para que não se quebre o ritmo. Para o pesquisador, cada imersão no campo da pesquisa, cada abraço com obras que lhe dizem algo sobre a caminhada, é uma experiência carregada de sentido, que busca unir os tempos de silêncios e de palavras, extrair os detalhes marcados nas presenças e ausências, nos ganhos e nas perdas, nas decisões de escolha e nas ações. Na experiência, faz-se o risco de um desenho que ainda não teve seu traço concluído, na escrita vai ficando a projeção das imagens (iniciadas nas experiências, nas conversas), constituídas de consensos e dissensos que o pesquisador, no limite de suas andanças, vai se permitindo levantar.

Nesse trajeto, o silêncio tem relevante importância, uma vez que ele promove cismas, dá visibilidade às dúvidas, interroga e compõe o discurso. As palavras dão atenção ao silêncio, e com ele vão construindo as vozes, que traduzem o que o traço desenhou, o que a linha do tempo costurou, mostrando o feitio do tecido onde as descobertas se apresentam. A

ciência moderna, desde sua gênese, busca a contenção das vozes e dos silêncios como forma de conter a objetividade que ela apregoa na pesquisa. O tempo nos concedeu espaço para entender as impossibilidades de silenciamento dos sujeitos e de tudo o que lhe constitui. Assim, vi que em vez de conter o sujeito, melhor seria tocá-lo por dentro, verificar como se formam suas relações e o que operam seus pensamentos.

Diante desse cenário, decidi reportar-me ao lugar e às pessoas que despertaram em mim o desejo de descoberta, as inquietações experimentadas na caminhada, os conflitos internos, os quais me fizeram parar e refletir sobre o modo como avançava nessa busca, a esperança que mobilizou cada passo dado ao longo deste trabalho.

O encontro com a realidade de assentamento se deu no ano de 1996, quando era estudante do curso de Pedagogia. cursando a disciplina de *Planejamento Escolar*, fomos convidados a conhecer diferentes jeitos de se fazer educação em nossa região. Ao meu grupo, foi proposto a ideia de conhecer as escolas e modos de produção de alguns assentamentos. Fiquei impressionada com os Assentamentos Morro Agudo e Lagoa do Norte, que desenvolviam uma educação baseada no diálogo e integração dos saberes do povo aos conteúdos formais que constavam nos livros didáticos. A imagem daquele lugar ficou marcada em mim, e sempre que podia, ia visitar esses lugares junto com os integrantes do sindicato, que mobilizavam as feiras de produtos agrícolas vindos dos assentamentos e de outras localidades rurais.

Depois que concluí o curso de Pedagogia, iniciei o curso de Letras, pois a paixão pela leitura me levava ao desejo de ampliar meus conhecimentos, pois compreendia que, com as palavras, eu podia transformar ideias em histórias, e as histórias poderiam iluminar o olhar das crianças com as quais trabalhava naquele momento. Como as crianças, as palavras provocam barulhinhos que são bons, à medida que despertam vida em seu meio, elas “desestruturam a linguagem”, como está nos versos de Manoel de Barros (2015, p. 120).

Minha experiência com a leitura veio muito cedo, antes mesmo de frequentar a escola, vem de um tempo anterior ao estudo acadêmico. Está ligada aos meus primeiros passos na direção do meu definitivo encontro com as letras, ainda na infância, e passava pela casa de seu João Cândido, que todos chamávamos de “João Candi”, um vizinho muito querido pelas crianças. Foi ele quem primeiro me colocou no universo das letras. Era agricultor, um homem que tinha cheiro de terra e gosto de água de cacimba na fala, deixava sempre um jacau cheio de livros para ler quando comigo se balançava na rede de tucum. Nunca me esqueci do gesto amoroso de seu João, que ritualisticamente sob a luz da lamparina me contava histórias populares. Sua voz agradável, pausada e mansa abriu-me as portas para os voos da imaginação,

estabelecendo, decisivamente, a ponte entre os livros e o prazer. Era um gesto que encantava meus olhos de menina.

Numa tarde de domingo, descobri-me lendo, passava as páginas e as letras iam se abrindo em texto para mim. Mas as histórias não eram iguais às que seu João lia, e aquilo me desesperava, não entendia a razão dos livros falarem comigo de forma diferente como falava com ele. Até que Donana, sua esposa, vendo minha agonia, disse baixinho: “Seu João não sabe ler, tudo que lhe diz são invenções de sua cabeça, você agora sabe ler, leia para ele, para você e para o mundo”. Nunca esquecerei a generosidade daquele homem que me ensinou os mistérios da leitura, sem, contudo, dominá-la, e me introduziu às descobertas que moram na terra e nas tradições que as festas populares do mês de junho nos traziam.

Tornei-me professora aos 16 anos, e sempre mantive com meu trabalho o compromisso de fazer com que a leitura fosse um direito de todos(as). Trabalhei com educação Infantil durante 22 anos, só depois desse tempo é que comecei a trabalhar com jovens. Primeiro, na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), onde lecionei como professora substituta durante 6 anos, e só no ano de 2002 dei início ao trabalho com jovens do Ensino Médio de Nova Russas, minha cidade.

No ano de 2009, passei a desenvolver um trabalho na coordenação pedagógica do Colégio Estadual Olegário Abreu Memória, situado na cidade de Nova Russas/CE, ocasião em que pude me colocar em contato direto com os estudantes e seus familiares do Assentamento Lagoa do Norte, o mesmo que havia visitado quando estava ainda em processo de organização. Naquele momento, ficara impressionada com a facilidade com que os jovens se encantavam com as ofertas de trabalho chegadas a eles(as) no final do ano, vindas das grandes cidades (Rio de Janeiro e São Paulo). Percebi que eles(as) não hesitavam em abandonar a escola, ao revés, seguiam sem medo os convites que parentes lhes enviavam daquelas cidades e, depois, retornavam aos seus lugares no mês de março do ano seguinte para se matricularem na mesma série, seguiam seduzidos(as) pelas luzes encantadoras do mundo moderno, como coloca Cavalcante (1995):

[...] louco por ser moderno e civilizado de um Brasil em edificação. [...] iniciativas e vivências sócio-culturais de um povo empobrecido e volatizado pela lei do latifúndio, por imposição da indústria da seca e da busca da sobrevivência junto aos espaços sócio-econômicos de diversas regiões do país, onde as promessas de trabalho se mostraram mais significativas e preches de capital e salário (Cavalcante, 1995, p. 4).

Ao retornarem à sua terra, vinham carregados(as) de coragem para recomeçar. No olhar, era nítida a tristeza com o desencanto, mas ao final do ano o mesmo ciclo se repetia. Então, comecei a visitar os lugares para saber a razão de tanta fragilidade no processo de

formação de seus estudos. Aproximei-me do assentamento e fiquei impressionada com a sua história e com os desafios que enfrentava para se construir dentro de uma realidade carregada de contradições. A ideia de modernização do campo brasileiro mostra nesse fenômeno sua face conservadora por colocar como horizonte uma dinâmica econômica agrícola, e não uma democratização do agrário, como explica Brandão (2009), em sua crítica à preservação ambiental e a divisão social da terra.

[...] suposta ou real a ‘modernização do campo brasileiro’ foi bastante conservadora. Ele se realiza bem mais no plano agrícola do que no agrário. Ele ‘moderniza’ formas de apropriação e de concentração da propriedade fundiária, e não na direção verdadeiramente moderna. Isto é, a de uma efetiva democratização social e econômica do acesso a terra e das efetivas condições sociais e tecnológicas do trabalho com a terra (Brandão, 2009, p. 40).

Nesse sentido, não permitir as condições para que os(as) jovens permaneçam em seus lugares, com trabalho digno, contraria todos os discursos de modernização do campo e inclusão de todos(as) no processo de desenvolvimento do país. Para as famílias, torna-se muito penoso ver seus(as) filhos(as) indo em busca de trabalho em outros locais, isso confirma que esse é só mais um dos acontecimentos que se funda na contramão do que é defendido nos ideais de vida no assentamento.

Muitos(as) alunos(as) da escola onde eu era coordenadora eram filhos(as) de assentados, que tinham dificuldade de criar identidade com seu lugar, tendo em vista que muitos(as) ainda associavam a vida no campo à ideia de atraso em relação à cidade. No entanto, fui percebendo que alguns(as) conseguiram dar continuidade à história do assentamento através de estudos desenvolvidos na Escola Família Agrícola Dom Fragoso, que trabalhava em regime de alternância, que lhes ajudava a construir uma consciência política diferente. A referida escola ficava situada no interior do município de Independência/CE. Aquilo me deixou feliz, com vontade de conhecer aquele ambiente que despertava nos(as) jovens o desejo de permanecer no campo, ajudando-lhes a construir as competências necessárias para a criação das condições de existência ali mesmo, com práticas de trabalho com a terra e com a criação de animais.

No ano de 2013, movida por uma inquietação de melhor compreender as razões desse novo sentido que os(as) estudantes davam às suas vidas, fiz a seleção de mestrado, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Tendo sido aprovada, dei início à minha pesquisa na Escola Família Dom Fragoso. Fiz entrevistas com os(as) alunos(as) dentro da escola e em suas localidades, já que o regime de alternância favorecia esse contato. Os(as) estudantes ficavam quinze dias na escola e quinze dias em suas localidades, onde davam continuidade aos seus estudos em contato direto com a terra e com todas as atividades que suas comunidades realizavam. Assim, pude retornar ao

Assentamento Lagoa do Norte, agora na condição de pesquisadora, e um fato me chamou a atenção, que era saber como a escola do assentamento dava seus primeiros passos na construção da competência leitora de suas crianças, pois via muitas crianças com materiais impressos fazendo leituras e brincadeiras. Mas, deixei essa indagação para futuras investigações, porque, naquele momento, eu buscava compreender as práticas educativas desenvolvidas pela EFA Dom Fragoso junto aos(às) jovens estudantes.

Concluí o mestrado, e o sonho de um dia visitar o assentamento, de conhecer de perto como se desenvolvia o trabalho na escola, continuava a burilar dentro de mim. À medida que me aproximava das festividades promovidas pelo Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais de Nova Russas, da Igreja Católica, e das Associações de Moradores, das crocheteiras, que ganhavam identidade naquele momento, mais intimidade ia tendo com as pessoas do Assentamento Lagoa do Norte, e ia me encantando pelas causas sociais que moviam aquele lugar, principalmente com as crianças, que me faziam encontrar em suas vivências marcas de minha própria infância, vivida na cidade, mas com identificação completa com o meio rural.

No ano de 2019, fui aprovada no Curso de Doutorado em Educação da UFC, na Linha de Pesquisa: História da Educação Comparada, e a partir desse ponto deu-se início à minha caminhada para conhecer as formas como a leitura vai constituindo a infância, e como esses pontos da existência vão se entrecruzando na história de um lugar, em especial, de um assentamento.

As primeiras entradas no assentamento me permitiram fazer um caminho de abertura de minha memória, levando-me ao encontro de minha origem rural, nas festas de padroeiro, nas conversas tecidas nas ruas à boca da noite sob o comando das linhas e agulhas trançando o crochê, nas chegadas dos posteinhos de iluminação, nas organizações das casas, que muito lentamente iam formando as ruas do bairro onde cresci. “O essencial não é lembrar-se, mas aprender, porque a memória só vale como uma faculdade capaz de interpretar certos signos e o tempo só vale como a matéria ou tipo dessa ou daquela verdade” (Deleuze, 2006, p. 85).

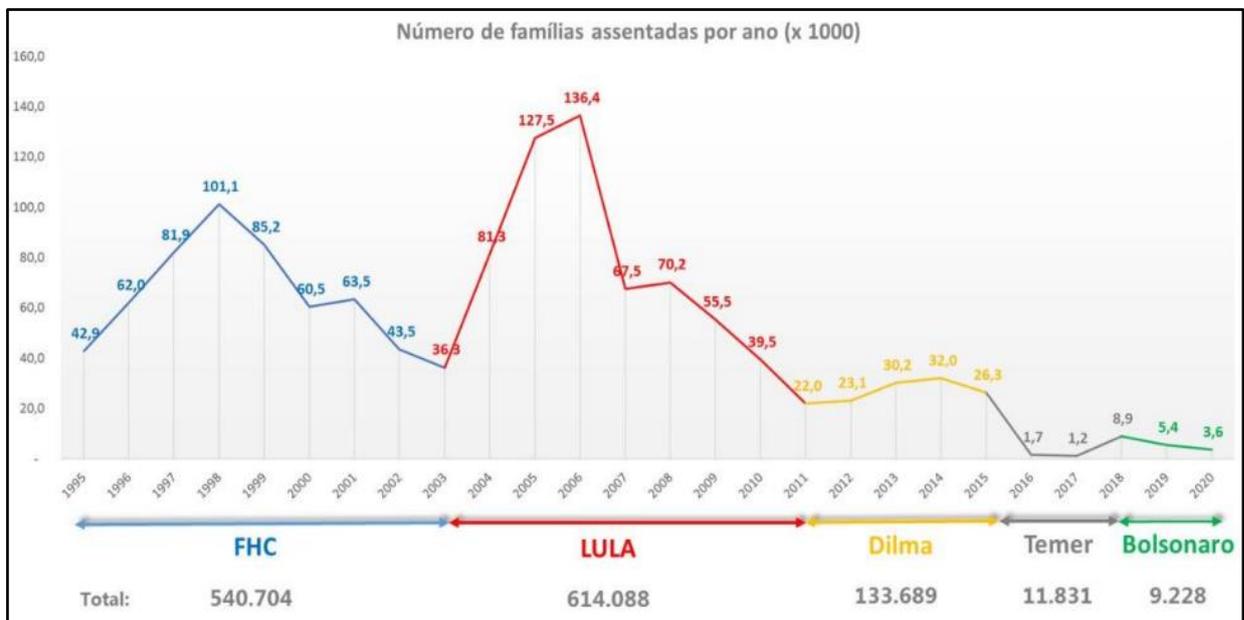
O assentamento e as localidades que a ele se avizinham me envolveram de modo físico, emocional e intelectual. Fisicamente, facilmente reencontrei ali paisagens vivas na minha memória de infância, o cheiro do mato, as montanhas perdidas ao longe, o açude refletindo vida em sua extensão, a estradinha que começava larga e ia se estreitando até outra localidade, tudo isso levava-me de volta ao tempo em que passava férias nas casas de meus tios na zona rural e me colocava no colo do tempo em que vi as ruas nascendo no pequeno bairro onde nasci e me criei. Do ponto de vista intelectual, essas sensações trouxeram-me a alegria de permanecer

naquele lugar, de modo que me fosse possível unir o que via com o que desconhecia, despertando diversas perguntas sobre o modo como as crianças se relacionavam com as leituras.

Entretanto, eu sabia que apenas o meu envolvimento emocional e minha identificação com as lutas sociais não seriam suficientes para justificar a construção deste estudo numa área de assentamento. É sabido que a problemática que move uma pesquisa precisa agregar o desejo pessoal do(a) pesquisador(a) e o que, de fato, tem importância para a sociedade, porque a finalidade da ciência é dar uma resposta concreta a um problema de relevância social, mas ela nasce a partir do desejo do(a) pesquisador(a), que a coloca em movimento dentro da história.

Para a sociedade brasileira, que vive uma luta pela terra desde o início da colonização, e que alcançou conquistas tímidas, porém significativas, nos anos finais do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, quando apresentou um número substancial de famílias assentadas nas diferentes regiões do país, (conforme quadro ilustrativo abaixo) é interessante conhecer, de forma sistemática, como vem se desenvolvendo a vida social, política, educacional e cultural de um assentamento.

Gráfico 1 - Famílias assentadas ano a ano



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/fatos-primeiro-bolsonaro-acerta-sobre-numeros-de-titulacao-de-terras-mas-omite-dados-de-reforma-agraria/>. Acesso em: 10 out. 2023.

Algumas famílias que compõem o assentamento não são as mesmas que estiveram no início de sua formação, algumas atenderam aos apelos das grandes cidades e saíram à procura de outras formas de trabalho, outras foram se incorporando às famílias e, aos poucos, foram sendo agregadas à vida comunitária do lugar. A multiplicidade de culturas, de

experiências de trabalho, vai imprimindo ao espaço do assentamento as feições que o colocam em sintonia com a lógica de desenvolvimento dos dias atuais. Há ausência de recursos para dar prosseguimento às iniciativas de produção agrícola, como também falta vontade política para ampliação da escola e de outros bens necessários ao fortalecimento da luta para a construção de uma sociedade menos desigual, sobretudo de 2018 a 2022, momento em que as políticas públicas destinadas aos assentamentos foram sendo desvirtuadas e retiradas das pautas políticas no âmbito federal, fato que confirma que a cultura de organização do país ainda se espelha no modelo colonial, em que as transformações sociais se dão apenas no campo superficial, conforme explica Holanda (1995):

Como esperar transformações profundas em um país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar? Enquanto perdurasse intatos e, apesar de tudo, poderosos os padrões econômicos e sociais herdados da era colonial e expressos principalmente na grande lavoura servida pelo braço escravo, as transformações mais ousadas teriam de ser superficiais e artificiosas (Holanda, 1995, p. 78).

Não se pode olhar para os assentamentos sem reconhecer as condições desiguais e difíceis em que se dá sua organização desde o nascimento do Movimento Sem Terra (MST) e de todas as conquistas engendradas em suas lutas. Quando decidi estudar as práticas de leitura vivenciadas pelas crianças do Assentamento Lagoa do Norte, que fica na região dos Sertões de Crateús, no estado do Ceará, esperava encontrar metodologias mais voltadas para as leituras de materiais que contemplassem a vida no campo, pois sabia da existência da Ciranda Infantil, um método de trabalho pedagógico que visava envolver as crianças em atividades próprias de um assentamento, pois, na definição do MST (2004), a ciranda constitui:

Um espaço educativo organizado, com o objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde, e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as reformas sociais [...]. São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte, promovendo trocas, aprendizados e vivências coletivas. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (MST, 2004, p. 37).

Quando busquei saber sobre as cirandas infantis que aconteciam na escola enquanto método de trabalho, fui informada que os(as) professores(as) não tinham recebido formação para o trabalho com as crianças no formato proposto pela Ciranda Infantil. De forma sistemática, essa metodologia não era aplicada nas aulas. As orientações pedagógicas adotadas eram as mesmas das escolas da rede municipal, tendo em vista que todo o material utilizado nas aulas vinha da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Nova Russas.

No primeiro momento, fiquei desapontada, entendia que uma escola de assentamento deveria pautar seu trabalho pedagógico nos ideais de organização de um trabalho mais coletivo, plural, criando sua própria proposta pedagógica. Até esse momento, eu havia esquecido que o assentamento está situado num lugar e, desse modo, deve dialogar com as práticas sociais e educativas do lugar onde se situa. Fui, então, aproximando-me do cotidiano do assentamento e, com o tempo, fui percebendo que as cirandas acontecem em vários momentos da vida escolar e das vivências comunitárias das crianças, embora a escola siga as orientações pedagógicas da SME, ela as consolida numa perspectiva sempre coletiva e respeitando os limites e as individualidades de cada criança.

À medida que pisava no terreiro do assentamento, ia conhecendo os caminhos por onde trafegava a leitura e como se dava esse trânsito nos diferentes lugares de atuação das crianças. Com isso, fui organizando algumas perguntas que me conduziram nesse trajeto: 1 - de que modo estava constituída a infância no Assentamento Lagoa do Norte? 2 - Que práticas de leitura envolviam as crianças no ato de ler? 3 - Que semelhanças e diferenças essas práticas apresentavam em relação a outras práticas realizadas por crianças de outros lugares? 4 - Em que sentido o modo de acontecer a infância no campo influenciava nos modos de praticar a leitura?

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 2001a, p. 101), assim dizia Riobaldo em suas cismas de jagunço. E as perguntas garimpam as respostas, e é de respostas que se nutre a ciência, nem sempre elas se completam de forma correta, mas, para dar sentido às perguntas que as gestaram, elas precisam, ao menos, ser defensáveis. Em muitas situações, as perguntas se mostram muito mais fecundas que as respostas, pois podem gerar diferentes respostas e podem ultrapassar o limite do tempo e do espaço onde se originaram. De onde iniciei essa caminhada até seu provisório ponto de chegada, mantiveram-se as perguntas, que foram abrigando diversas respostas, que, por sua vez, redimensionaram o sentido das perguntas e gestaram outras tantas perguntas.

De certo modo, uma tese é uma escrita em desconstrução, ela nasce com um desejo, no decorrer do tempo ela vai amadurecendo o olhar do(a) pesquisador(a), revela-se cheia de certezas num momento, em outros surge com indeterminações e incertezas. À medida que vai crescendo mais, vai se deparando com respostas inesperadas, o que acaba por colocar as perguntas numa outra dimensão. O certo é que o(a) pesquisador(a) que organiza um projeto de pesquisa, às vezes, não é o(a) mesmo(a) que o conclui, pois durante o percurso de seus estudos pode se deparar com algumas faces da realidade que não existiam ou que não tinham visibilidade quando o projeto estava em processo de construção. São as situações de confronto

entre o que se imaginava e a realidade que torna possível a evocação de situações novas que não se imaginava existir quando os primeiros passos foram se formando para a organização do trabalho.

O tempo da pesquisa é um tempo volteador, vai e volta, eivado de desconcerto, chega manso e retorna cautelosamente aos seus começos, assim como o sertão de Rosa (2001a), ele “é não e não é”. Esses desconcertos só são possíveis porque “a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação só é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (Freire, 2018, p. 34). Para a pesquisa, reconhecer que os achados não terminam com a pesquisa, reforça o entendimento de que as mudanças são importantes porque ampliam a visão, chama a atenção para os detalhes, que abrem novas possibilidades de exploração, de buscas e recomeços.

Das primeiras linhas da pesquisa, alinhavaei as impressões iniciais cotejando as leituras com o que ia encontrando na realidade. Em cada alinhavo, encontrava certezas que me ajudavam a prosseguir na costura, ou a retomar o caminho para recomposição de novos traçados. Nesse processo de ir compondo o caminho, os(as) autores(as) brasileiros(as) me colocaram no meio dos acontecimentos que historicamente foram edificando o conceito de infância em nosso país; os(as) autores(as) europeus(eias) me conduziram às reflexões sobre os conceitos tradicionais que permeiam a história social do mundo, em especial quando situado dentro da modernidade.

Esse movimento de aproximação e afastamento com o pensamento dos(as) teóricos(as) foi importante, primeiro porque me deu condição para deslocar os conceitos de suas temporalidades históricas e sociais, situando-as no campo onde iniciava a pesquisa, no intuito de compreender os indivíduos, os lugares e os contextos em que se davam os estudos iniciais. Outro aspecto importante oferecido pelo campo teórico foi a construção das condições para unir o pensamento tradicional às novidades e, ao mesmo tempo, incluir as novidades na tradição, criando, assim, o desafio de tecer a crítica sobre o que ia encontrando, sempre cotejando com o que se projetava encontrar.

Esse exercício de crítica foi se intensificando quando iniciei minhas primeiras entradas no campo da pesquisa e quando me aproximei do objeto de estudo, sem ainda tê-lo definido em sua completude, que se iniciava com o desejo de estudar as práticas leitoras das crianças. Olhar de perto o meu objeto e o meio onde ele se desenvolvia, de certo modo, causou um impacto nos meus referenciais e expectativas iniciais. Eu tinha como hipótese a ideia de encontrar uma infância leitora, militante, engajada nos encontros políticos, isso não aconteceu, como também não ocorreram as formações sociais motivadas pelo MST ou pelos movimentos

sindicais, como minha imaginação projetava. No fundo, tinha uma visão romântica do que constituía a vida num assentamento.

Do mesmo modo, inicialmente, não fui encontrando práticas de leitura sistemáticas realizadas em outros espaços que não fosse no âmbito da escola. Não havia como definir o que acontecia fora e dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, fui percebendo que o objeto era algo bem mais complexo do que havia imaginado, aliás, não era apenas complexo, era também desconhecido. Assim, precisei abrir as veredas, alargar os caminhos, para dar conta da compreensão de sua complexidade, o que acabou por gerar novas referências para minhas perguntas iniciais, deslocando-me do ponto de partida já com novo e diferente olhar. Vi que precisava lidar com dois espaços distintos e complementares (escola e casa) e com as relações que aconteciam no assentamento entre os sujeitos (crianças e adultos), dois aspectos que se revelaram indispensáveis para a compreensão das condições de produção da infância e da leitura no contexto do assentamento.

Nesse ponto, é que se fundam os passos da pesquisa, esse deslocamento das afirmações teorizadas para a construção de uma teoria teorizante, que se fundamenta na realidade e dela se nutre e se revigora nas ações das pessoas que nela tomam parte, dimensionando-se na interpretação da pesquisadora no momento de manusear as informações encontradas. Esses passos me ajudaram a encontrar nas falas e nos silêncios das crianças espaços para pensar e (re)pensar cada traço que foi dando forma ao desenho que se projeta à luz de todas as vidas que permearam este trabalho, vidas colhidas nos pensamentos dos(as) autores(as), impressas nos livros e nos gestos e modo de dizer das pessoas que comigo aceitaram o desafio de caminhar nas linhas desta escrita.

1.1 O objeto e a sua delimitação

Para realizar esta investigação, primeiramente, propus-me a percorrer os caminhos teóricos que definem a infância, observando em que momento a descoberta da leitura adentra o seu processo formativo. Para isso, são eleitas as contribuições voltadas para a história e sociologia da leitura.

Nesse trajeto, delineei como objeto de estudo deste trabalho: as práticas de leitura das crianças do Assentamento Lagoa do Norte, objeto que foi urdido em conjunto (envolvendo criança, escola e adultos). Esse objeto não está isolado, ele se refere a um lugar – o campo; a um grupo – a infância; e a uma prática sociocultural – a leitura.

A construção de um objeto envolve algumas minúcias e cautela em relação ao pensamento e modo de ver do(a) observador(a). Para mim, desenvolver uma pesquisa sobre práticas de leitura com crianças de assentamento exigiu pausas para contornar algumas dificuldades impostas pela natureza das condições em que se dava a pesquisa, dentre elas a tensão que envolve a visão do campo-cidade e a minha formação, como professora da rede pública com identidade com os movimentos que colocam os sujeitos no centro da história.

Ficava vigilante para não ceder às ideias que colocam o campo como espaço de desenvolvimento inferior em relação à cidade ou que situam os assentamentos como lugares harmônicos, sem conflitos, e de vida independente das cidades, pois eles são o contrário dessa visão, vivem tensionamentos constantes e precisam o tempo todo intensificar suas relações com a vida urbana e com as localidades que ficam em seu entorno. Outro cuidado que precisei ter foi no modo de organizar o olhar sobre a infância, considerando-a como um tempo próprio, constituído de relações e aprendizados específicos. Olhar para a história e não invadir a vida das crianças, respeitar os limites de nossas conversas, não romantizar as suas falas e nem as percepções que minha formação de educadora de crianças pudesse irromper nos momentos de coleta de informação.

Somadas a essas dificuldades, estava o fato de, a cada achado, ir descobrindo que as coisas não estão à espera do(a) pesquisador(a), para que ele(a) faça seus registros, suas interpretações e interrogações. Selecionar fatos em meio à dispersão de uma tarefa é algo que pede rigor e atenção. A realidade comunica o que ocorre num dado momento da história, lidar com essa comunicação sem se deixar engendrar pelas suposições que as experiências do pesquisador lhes imprimem é algo que exige prudência e reconhecimento de que o objeto que me impele se revigora nas significações dos aspectos do lugar e da vida das pessoas que residem nesse lugar. Para dar sentido ao objeto, foram construídos alguns objetivos que se fizeram farol para o clareamento desta caminhada.

1.2 Objetivos

Procurando entender o objeto de estudo que começava ali a ganhar forma, optei por desenvolver uma metodologia baseada na abordagem qualitativa, por considerar que ela abriria maiores possibilidades para melhor aprofundamento dos elementos que ia amalgamando nesse trajeto. Para Pereira *et al.* (2018, p. 67), a pesquisa de natureza qualitativa pressupõe “[...] a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”.

Assim, a presente pesquisa construiu seus caminhos conceituais e metodológicos a partir de estudos sobre a infância, as práticas de leitura, a educação do campo e a história do Assentamento Lagoa do Norte. Nesse sentido, o objetivo geral da presente tese é: analisar o modo como a leitura vai sendo constituída pela infância e como esta vai sendo modelada pelas diferentes práticas de leitura experienciadas no contexto de um assentamento. A partir disso, seguiram-se a estes objetivos específicos, assim definidos: refletir sobre as temporalidades que marcam a construção da infância, à luz da literatura e da legislação brasileira; compreender as diferentes práticas de leitura que envolvem a vida das crianças no Assentamento Lagoa do Norte; analisar as ações que dão voz à leitura realizada no campo, dimensionando-a para o espaço das leituras literárias; conhecer a história de formação do Assentamento Lagoa do Norte, ouvindo as muitas falas e ações que o edificaram.

Anotar recortes do tempo e da vida real em movimento, registrar direções que permitam a ligação do pensamento à ação, passou a ser um exercício cotidiano que alinhava a vida em constante movimento. Assim, fui me dando conta do quanto a escola era tida como um espaço importante na história do assentamento, como ela se constituía como ponto de encontros do passado com o presente e como conseguia integrar todos os debates importantes que davam vida e movimento às ações dos(as) assentados(as).

Contudo, o cerne do objeto de pesquisa não era as práticas pedagógicas da escola concretizadas no exercício do trabalho em sala de aula, mas eram as práticas de leitura desenvolvidas com e pelas crianças, que poderiam se dar em diferentes espaços em que pudessem transitar. Na medida em que fui amalhando informações, fui vendo como a escola estava presente na constituição do objeto, como também estavam outros elementos importantes na configuração das práticas de leitura que aconteciam em outros espaços, mas que recebiam diretamente as influências da escola.

1.3 Explicitação e a abordagem do problema

O que move as ações que dão corpo às práticas de leitura é a consciência de que ela não se faz sozinha, mas ela se constrói na relação com o(a) outro(a). Dessa forma, ao tomá-la como sentido de toda a pesquisa, trago como referência as redes de leitura que as crianças punham em funcionamento quando acionavam os meios de acesso aos objetos de leitura. De certo modo, muitos elementos identificavam a formação das redes de interação que iam se formando, o que liam, qual a finalidade do que liam, quais as situações ativas que exigiam determinados tipos de leitura e como iam influenciando uns(as) aos(as) outros(as) na leitura de

um mesmo texto. Era decisivo definir redes de leitores(as) que fossem capazes de articular uma teoria da leitura com uma teoria da infância do campo. Uma vez construído esse itinerário da pesquisa, o objeto carregava as discussões que me puseram nos passos iniciais deste trabalho, que era compreender como se constituía a infância, a cultura e a leitura a partir dos modos de relações que são construídos num espaço de assentamento.

A partir da definição desses elementos, elegeu-se como problema que motivou o desenvolvimento desta pesquisa a seguinte indagação: de que modo se dá a relação entre a forma de constituição da infância e as práticas de leitura das crianças do Assentamento Lagoa do Norte? Esse assentamento fica localizado na região semiárida dos Sertões de Crateús, no estado do Ceará. Após a formulação do problema, deu-se início às primeiras entradas no campo como meio de me aproximar das práticas de leitura que ali eram vivenciadas.

A problemática levantada implicava alguns pontos de adensamento, e sobre estes se fez necessária uma pausa para melhor compreendê-los. O primeiro estava relacionado à ideia do campo, pois a infância e a leitura que se enunciam ali estavam situadas num lugar, que, na minha percepção, era um lugar de contradições e de constante transição social. O segundo ponto de adensamento estava relacionado à ideia de infância do campo. Quem eram as crianças que discutiam as leituras e se moviam na configuração daquele espaço?

Ora, o que se discute sobre a infância está diretamente circunscrito à narrativa da modernidade, portanto do ponto de vista urbano. É a lógica de vida urbana que generaliza os modos de pensar a infância. As teorias que balizam as referências que permitiram pensar a infância moderna como conceito de sustentação da esfera de vida pública e privada, que teriam determinado o confinamento da infância e suas implicações sociais, culturais e políticas para as crianças, fundamentam-se em concepções de uma infância urbanizada, pois é o urbano que mais se aproxima da modernidade.

Para a compreensão das categorias infância e modernidade, foram muito importantes os estudos de Àries (2019) e Arendt (2005); na categoria tempo, que situa a construção da infância, os estudos de Elias (1998) e Jucá (2014) foram essenciais, assim como os estudos de Caldart (2000; 2004), que situaram a pesquisa sobre os modos de constituição da educação do e no campo.

Nesse percurso, as ideias de Perrotti (1990) foram muito importantes para esclarecer os primeiros pontos sobre a relação das condições da infância moderna e a leitura. A partir do autor, em sintonia com o pensamento de Àries e Arendt, permitiu-se a compreensão dessas duas categorias (infância e modernidade), que passaram a ordenar a vida sociocultural e política da infância no Brasil, levando à uniformidade e ao controle, ações exercidas

fundamentalmente pela família e a escola. Nesse viés, o autor coloca que, em função desse modelo social, a leitura enfrenta dificuldades de se realizar como prática cultural, porque a lógica que a preside é a lógica utilitarista e mercadológica. O autor é pioneiro nos estudos que buscam apreender as relações entre sociabilidade e leitura.

Um terceiro ponto de adensamento que fui encontrando nesse percurso investigativo estava relacionado à busca por entender o porquê de uma pesquisa sobre práticas de leitura investigar o próprio sentido da infância. A historicização das práticas de leitura necessitava do reconhecimento do leitor concreto na sua especificidade produtora, então, conhecer a infância e como ela se constitui em determinados espaços é a base para a compreensão dos caminhos que ela engendra para a constituição de saberes e práticas que as colocam em movimento dentro de suas existências reais.

1.4 Marcos teóricos

O que move o espaço entre a pesquisa e o seu registro escrito é, antes de tudo, uma disposição para ficar atento aos detalhes do percurso, uma organização cognitiva no olhar, de modo que seja possível se surpreender com o que se põe diante dos olhos, tal como o camponês de Saramago, que esculpe a madeira com a dedicação e cuidado para que a figura saia em face do talho, não porque ele a desenhara mentalmente, mas porque mentalmente ele estava disponível para reconhecê-la, no exato momento em que a madeira, na sua linguagem própria, a expressasse. Para manter a organização cognitiva e sua articulação com a palavra escrita, muitos(as) autores(as) tiveram sua importância, deixando-me livre para viver o desafio de transitar pelas margens de seus pensamentos, combinando rotas, mudando de itinerário quando a caminhada se mostrava mais fechada.

Desse modo, ao contrário de adesões teóricas rígidas que limitam o pensamento, porque encobrem o divergente, o contraditório, penso ser bastante saudável a ideia de constituição de itinerários de pesquisa que coloquem o(a) pesquisador(a) em situações de dúvida, levando-o, assim, a seguir cada passo adiante, sem receio de fazer recuos quando for preciso. Nessa linha de pensamento, inspiro-me em Bourdieu (2004, p. 43), quando tece críticas aos(às) intelectuais que se fecham em si mesmos(as), 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 tese buscou trabalhar com o conceito que colocasse em evidência as variadas formas de viver e constituir a infância, recusando a concepção de sua uniformidade. Nessa

perspectiva, considerou que as crianças são seres sociais e, como tais “[...] distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (Sarmiento, 2004, p.10).

No percurso da ciência, não é a boniteza da verdade que nos conduz às escolhas deste ou daquele trajeto, mas as inúmeras incompatibilidades que vão surgindo, pondo em oposição dimensões da realidade que estão separadas por cortes que inventamos, à medida em que não se pode aprender todas as coisas do mundo na sua inteireza. Por isso, assumir a incompletude e, em muitos casos, as ambiguidades de uma teoria científica me fez ter prudência no seu emprego e, por sua vez, deu-me impulso para enfrentar as transformações que nascem de algumas assertivas da verdade. “O senhor ache e não ache. Tudo é e não é [...]”, como afirmou Rosa (2001a), sublinhando essa incompletude das coisas. Em verdade, esperava encontrar outros cenários, fazer outras combinações, que me colocassem mais próxima das minhas percepções iniciais, citando Certeau (1982):

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” suscetíveis de organizar práticas num discurso hoje [...] (Certeau, 1982, p. 17).

Os(as) autores(as) que se fizeram inspiração para este trabalho, deram-lhe alma para que o debate em torno da problemática do estudo não ficasse restrita a uma vaga ideia, mas que ela tivesse corpo para sustentar todo o desenrolar do estudo. A escolha, no entanto, não define adesão irrestrita ao conjunto de obras deste(a) ou daquele(a) autor(a). Assumo, ao longo de todo o texto, o desafio de transitar por rotas pouco experimentadas, mas que se combinam entre si, apontando luzes ou, muitas vezes, sombras a cada passo, desvelando as verdades e suas contradições neste tempo em que certezas são fachos que confundem a história, como portas fechadas nos acontecimentos sobre si mesmos. Citando Benjamin (1996, p. 32): “Em tempos de avanço do obscurantismo clarear essa obscuridade é a honra da pesquisa histórica” pretende reconhecer, em especial, as elaborações em torno das ideias de “escovar a história em contrapelo, e de história aberta”.

Nesses termos, a tarefa a que me proponho é superar, de um lado, a ideia de que o modelo social que regula nossas vidas é homogêneo e homogeneizante, que age sobre os sujeitos, dominando-os para que eles cumpram seu projeto, e de outro, o sujeito triunfante, capaz de realizar a si mesmo e de produzir sua existência à margem da sociedade.

1.6 Os caminhos metodológicos

A busca pelo estudo das crianças dentro do espaço escolar assinala a importância de definir outros espaços onde elas estabelecem relações e constroem referenciais de existência. A forma como me propus estudar as crianças do Assentamento Lagoa do Norte representa um esforço de localizar e desvendar mais uma das especificidades que cercam o universo da infância: o dentro e o fora da escola. Começo, pois, esclarecendo que o espaço não supera a diferença entre o ser criança e o ser aluno(a), não se pode se sustentar a afirmativa de que na escola há alunos(as) e fora dela há crianças, vivendo muitas outras relações, que se assemelham e se diferenciam daquelas construídas no espaço escolar.

As influências da escola não ficam circunscritas ao interior dos muros escolares, de modo que, em muitas situações de seu cotidiano, as crianças se manifestam com as mesmas indagações e sentidos com que agem dentro da escola. Por outro lado, é possível fazer um estudo antropológico da criança na escola, isto é, problematizar a sua produção prática e subjetiva, o que pode demandar um esforço para deslocar o foco para as suas ações e interações. No entanto, ouvir a voz das crianças não significa colocá-las numa perspectiva de um indivíduo autocentrado, mas observá-las como crianças constituídas na história, que não podem escolher as circunstâncias e formas de atuação sobre seu meio, mas que na relação com os outros seres e com as coisas, produzem sua existência.

A pesquisa com as crianças incluiu a escola, o modo como elas se relacionam dentro do espaço escolar, não se levou em conta as práticas pedagógicas de leitura ali realizadas, embora se pudesse perceber suas influências em toda parte. Isso não interfere no trabalho de ensinar, não o coloca em posição menos importante, apenas se constitui como um campo de possibilidade para abordagem do objeto de estudo deste trabalho. O movimento que procurava apreender era essencialmente o da criança, levando em consideração os efeitos da leitura construída no seu percurso de escolarização, mas sempre procurando entendê-la como sujeito que também participa do seu processo educativo e o faz em interação com os variados lugares sociais em que atua. Por essa razão, os espaços preferenciais da pesquisa foram a sala refeitório (que funciona como sala de reforço pela manhã e sala de 4º e 5º ano no turno da tarde), a secretaria (que se transforma em sala de leitura no turno da tarde) e a casa. Não quis deixar que a pesquisa ficasse circunscrita somente à sala de aula.

Em cada um desses espaços, estava diante do desafio de entender a criança e as suas práticas de leitura na sua experiência particular. O tempo, organizado em minha permanência de forma alternada, permitiu-me apreender o movimento da escola no acontecer e desacontecer

de muitos dias. Vi que muitas atividades de leitura ficavam quebradas em função da escola não possuir um espaço específico para o exercício de ler e de expressar as sensações que essa prática promove no universo interior das crianças.

O conhecimento de que as crianças dispõem sobre objetos culturais, quer sejam legítimos ou não, tem mais significado que os seus esforços de compreensão em relação às definições legítimas, cujos nomes e sinais aprendem a identificar pelas vias de suas experiências de escolarização. É certo que toda prática comporta graus de reconhecimento de sentidos e valores socialmente constituídos, no entanto, nem todo reconhecimento se traduz numa prática real, o que pode incorrer nas pesquisas culturais a construção de concepções pré-formadas, nas quais se enuncia um princípio de conformidade com perspectivas sociais já referenciadas.

Com o intuito de minimizar os “efeitos de legitimidade” (Bourdieu, 1994, p.94), fiz uso de diversas fontes: observação, entrevista, diário das crianças, documentos da escola e da associação do assentamento. No seu conjunto, o uso de todas as fontes tinha como objetivo compreender os objetos colocados em circulação, os responsáveis, quer fossem estes da escola ou do meio familiar, por essa circulação, os modos como se apropriaram dos objetos e os aspectos culturais e sociais neles implicados.

A escrita se configura, aqui, como fonte da pesquisa, e não como objeto. Desse modo, os diários tiveram a função de produzir informações sobre o lugar da leitura e da literatura na vida das crianças, a circulação social dos textos e obras que atravessavam as vivências das crianças dentro e fora da escola, bem como o modo como as crianças leem o mundo e os acontecimentos que marcam seus dias.

Uma definição que talvez possa se constituir como o foco deste estudo possa ser traduzida nas palavras de uma das crianças que participaram da pesquisa, que ao comentar sobre um livro que havia lido, resumiu sua experiência da seguinte forma:

Este foi o primeiro livro que eu li, que tive vontade de ler. Acho que deve ser porque conta a história de um menino que mora longe da cidade, e por isso ele sonha com o dia em que a cidade vai vir visitar ele. Esse livro foi eu que escolhi ler, eu achei que ia ser legal. E foi mesmo. Foi bom demais conhecer essa história (Luís Antonio, 10 anos, entrevista).

Era esse olhar de interesse das crianças que buscava compreender, essa vontade que ampliava seus horizontes, que as tornava ativas culturalmente. É verdade que uma fala nessa direção não direciona todo o esforço do trabalho, uma vez que ele é construído no conjunto de muitas ações. Mas uma fala como essa permite identificar meandros da relação das crianças com a leitura, que a sala de aula, trabalhando isoladamente, talvez não consiga alcançar.

O que compõe o campo de interesses das crianças não pode ser confundido com espontaneísmo, realização de leitura fácil e sem propósito, mas como um caminho de construção participante de sua experiência educativa, que lhe permita organizar recursos (simbólicos e materiais) para configurar uma relação como sujeito social que se coloca por inteiro, com suas experiências, verdades pessoais, história de vida, suas necessidades e interesses.

Nesse sentido, vi que era importante conhecer os caminhos, ainda que fossem curtos e estreitos, por onde iam caminhando a leitura, as relações de partilha, as pequenas escolhas, assim como aquilo que as crianças resolveram definir como leitura/literatura infantil, observando como pegaram certos objetos e deles fizeram uso de forma não escolarizada, iam lendo por interesses e vontades próprias. Não deixei de observar outras práticas que são direcionadas pela escola, e como elas foram assumidas pelas crianças dentro da sala de aula e fora dela. Assim, busco apresentar um conjunto de práticas de leitura, que foi sendo apresentado nos dias em que estive no assentamento. Faço a sua exposição seguindo uma hierarquia de valor que foi sendo conferida a cada uma delas no contexto de funcionamento das relações sociais ali constituídas. Ressalto que essa definição de preferências por cada tipo de leitura foi indicação das próprias crianças; leituras diárias e leituras de livros.

1.7 Sujeitos e fontes

Um caminho mais seguro de investigar práticas de leitura aponta para a delimitação de uma faixa de idade, uma série ou turma, uma classe ou grupo social que torne mais viável a percepção acerca do desvelamento do objeto proposto. Estudos exploratórios para a definição dos(as) informantes, em alguns momentos, precedem a entrada em campo propriamente dita e assumem variadas formas, como observação direta, questionários, entrevistas para localizar, através de reconhecimento prévio, os(as) informantes(as) que podem contribuir com a pesquisa. É sabido que a escola pode se transformar no local de articulação dos sujeitos da pesquisa, mesmo que não seja ela o objeto a ser investigado, como se deu nestes estudos.

Desse modo, para dar voz ao trabalho, convidei um grupo de quinze crianças que estão matriculadas na escola, com idade entre 8 e 12 anos, e que estabeleciam entre si relações de brincadeiras e de estudo. Decidi, inicialmente, por fazer observações diretas, depois apliquei questionários, fiz entrevistas e as convidei para fazerem registro escrito de tudo que faziam em seu cotidiano, através da proposta de uso de um diário. Tratava-se de um caderno em que elas iriam registrar nele tudo que tivesse vontade, seria um modo de verificar que instrumentos de

leitura elas acionavam nos diversos lugares onde estavam, poderia ser um relato de suas vivências ou a transcrição de algo que lhes chamava a atenção.

O diário tinha a capa ornamentada com imagens singelas e era todo decorado com recadinhos para que se compusesse como um objeto estético, e não como algo rígido, sem cor e sem vida. Ao receberem, as crianças ficavam curiosas para ver as imagens que havia nos cadernos dos(as) colegas, ficaram animadas e o tomaram logo como um objeto de afeto, pois ele seria seus amigos confidentes, fazendo alusão à canção de Toquinho¹, “serei de você, confidente fiel, e você vai rasgar meu papel, sou eu que vou ser seu amigo e seus problemas ajudar a resolver”. No momento de apresentação do caderno, coloquei essa música e todos(as) ficaram maravilhados(as) em descobrir o quanto o caderno pode ser um parceiro na caminhada estudantil. Os pais acompanharam toda a conversa com os(as) filhos(as) e, depois, assinaram um termo consentindo que eles(as) participassem da pesquisa.

O primeiro critério decisivo na definição do universo da pesquisa foi a definição das crianças sobre seu pertencimento ao tempo da infância. Nesses termos, fui sugerindo a cada uma que se pensasse como parte daquela comunidade e verificasse a que grupo poderiam fazer parte (criança, adolescente e jovem). Esse questionamento feito de forma oral, com perguntas sobre o que realiza cada um desses grupos, foi muito importante para que elas soubessem responder e marcar um x na figura que lhes foi entregue numa folha sobre que imagem as representava.

Na folha, havia a imagem de uma criança, de um adolescente e de um jovem. Esse foi um instrumento que ajudou a compor o grupo de crianças informantes da pesquisa. Somado a esse aspecto, considerei importante a desenvoltura que as crianças demonstraram para fornecer respostas que pudessem dar mais confiança aos caminhos da pesquisa. Falar com profusão, dominar o código escrito, saber fazer registro numa dimensão que lhes dessem segurança para utilizá-lo na expressão de seus pensamentos.

Essa técnica ajudou-me muito a perceber como se constituía a escrita das crianças, que, embora não fosse esse o objeto da pesquisa, ajudava-me a tomar proximidade com o objeto da pesquisa, que eram as práticas de leitura das crianças do Assentamento Lagoa do Norte. Com relação ao modo como iriam se inserir na pesquisa, optei por um itinerário pouco explorado no campo, que foi a constituição de redes de leitores(as), um instrumento que me dava mobilidade

¹ TOQUINHO, Cd **Trinta Anos de Música**. Compact Disc. Rio de Janeiro: 1994.

para explorar a circulação dos objetos impressos, a expectativa de quem os recebia e como eles eram redimensionados em cada lar, em cada espaço do assentamento.

Para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, seus familiares e moradores(as) do assentamento, optei por fazer uso de entrevista, como técnica de coleta de informações. Tal escolha se justifica pelo fato de que a entrevista é uma técnica de pesquisa reconhecida e privilegiada em diversos campos científicos. Sendo assim, ela se transforma na estratégia mais coerente usada para percorrer caminhos de descobertas e adentrar nas diversas histórias dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, conforme explica Minayo (2010):

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (Minayo, 2010, p. 261).

Para compreender e constituir as redes de leitores, era necessário estabelecer um ponto de partida que me colocasse de forma muito próxima aos(às) leitores(as). Indagar os(as) profissionais da escola sobre a existência de crianças que tivessem interesse pela leitura e que já dominassem o código linguístico foi o primeiro passo que dei para iniciar a caminhada. Nessa primeira etapa da pesquisa, realizei uma conversa informal com as crianças com idade entre 8 a 12 anos, momento em que pedi que se manifestassem sobre o interesse de fazer parte desse trabalho como colaboradoras diretas. Depois de muitas perguntas, elas demonstraram uma certa alegria por fazer parte desta pesquisa, então decidi que era hora de conversar com seus familiares, falar-lhes acerca da importância do que iriam realizar e lhes pedir autorização, pois são crianças e precisam do consentimento dos pais para tudo que forem realizar. Informei-lhes ainda que, em alguns momentos, talvez precisasse adentrar no universo de suas residências.

1.8 A entrada no campo: técnicas e fontes para desenvolvimento da pesquisa

O processo de levantamento e produção das fontes e dos dados da pesquisa teve início em outubro de 2019. Iniciava-se ali uma caminhada que, por força do destino, precisaria de uma forte mudança em decorrência da pandemia da covid-9, que mudou radicalmente o nosso modo de nos relacionar com todas as expressões de trabalho. Esse foi um período que gerou muitos medos em todas as pessoas, uma crise sanitária que alterou, de forma significativa, nosso modo de lidar com o tempo, com as pessoas e com o meio ambiente.

Fui ao assentamento no final de outubro de 2019 e em janeiro de 2020, já com um cronograma de visitas bem delineado, pois pretendia iniciar a pesquisa logo no início do curso,

ávida por descobrir os modos de viver daquela comunidade. No entanto, no dia 16 de março, o Governo do Estado do Ceará, por meio do governador Camilo Santana, instituiu o Decreto n.º 33.510, que decretou emergência em saúde e dispunha sobre medidas de enfrentamento e contenção da infecção humana causada pelo novo coronavírus. Dentre as medidas editadas pelo decreto, estava a que institui o isolamento social, fato que tornou obrigatória a suspensão das visitas ao assentamento.

Em 2021, comecei a manter contato com algumas pessoas do assentamento que iam me dando notícias do modo como estavam se organizando para manter viva a esperança de continuidade das ações escolares para que as crianças não se apartassem das atividades de aprendizagem da leitura e da escrita. Aguardamos, com cautela, a passagem dos dias, pois tudo parecia escuro, dia após dia, a crise aumentava e o mundo parecia estar aprendendo, naquele momento, um novo jeito de se relacionar com o tempo. Mantive contato com os(as) profissionais da escola, somente por telefone, queria entender como estavam fazendo para manter as crianças ligadas às atividades de estudo.

Somente em julho de 2022 comecei as visitas ao assentamento, ainda com receio, pois estava reaprendendo a me relacionar com pessoas, falar com um grupo maior ainda era, para mim, algo desafiador. Primeiro, aproximei-me da escola, observei como era organizada a rotina das crianças no ambiente escolar, depois fui me aprofundando nessa atividade de observação, observava detidamente todas as situações que envolviam as crianças: as brincadeiras (nas ruas, nos quintais, com quem brincavam), as atividades colaborativas no âmbito de suas casas (o que faziam, com que o faziam, como faziam), a relação que estabeleciam com os(as) adultos(as) e com os espaços do assentamento. Observava e anotava no meu diário de campo.

Na Escola, observei o modo como as crianças se relacionavam entre si, com seus(as) professores(as) e com as leituras. Realizei reuniões na sede da Associação Comunitária dos Moradores do Assentamento, fiz registros de momentos importantes da vida no assentamento, como a realização de trabalhos de mutirão e das festas celebrativas da vida comunitária.

Passados os primeiros momentos de observação, comecei com as entrevistas, no formato de rodas de conversa. Deixava as crianças falarem sobre tudo que estivessem com disposição de falar, contavam histórias sobre os livros, revistas, textos que tinham lido e despertado interesse e sensibilidade na leitura. Nesse processo, elas se tornaram sujeitos do discurso, pois ilustravam algumas de minhas teorias com as vivências de suas práticas leitoras.

As entrevistas foram marcadas por um permanente zelo com o que era perguntado e com as respostas que eram produzidas a partir das perguntas, pois numa situação em que se

estabelece uma relação de colaboração entre pesquisador(a) e pesquisado(a), há que se ter cuidado com as interpretações emocionais e políticas que podem ser geradas pelo uso das palavras e gestos.

O diário que havia sido entregue às crianças na minha primeira visita após a pandemia também revelou as marcas do tempo das crianças. Isto é, o acontecer da vida foi ganhando forma na escrita, o que me permitiu um desenho cognitivo que fugiu de minhas expectativas, pois imaginava que ali seriam registradas pequenas frases ou palavras, mas as crianças utilizaram os diários para anotações minuciosas dos acontecimentos que marcaram seu cotidiano. Os caminhos que as páginas do diário permitiram visualizar foram importantes para adensar a cartografia da infância e das leituras que marcaram seu tempo, estabelecendo entre uma e outra diversos pontos de ligação que me permitiram a formulação das perguntas para as entrevistas.

O formulário também teve relevante papel no conhecimento sobre os vínculos afetivos e familiares das crianças em relação à família e às pessoas da comunidade. Em relação aos pais, interessava-me ter informações sobre os vínculos que eles tinham com as práticas agrícolas e de que modo essas práticas influenciavam na construção da identidade das crianças com a terra e com o movimento político e social que norteia a vida dentro de um assentamento. Ouvir, também, as vozes das experiências teve relevante importância, ouvir as pessoas que estão dentro do assentamento desde seu nascimento me colocou no centro de sua história, ajudando-me a compreender as potencialidades e fragilidades que moldam a paisagem do assentamento.

Para alcançar uma relação de aproximação, respeito e, principalmente, diálogo com as crianças, foi necessário um constante exercício de alteridade. Mergulhar nas entranhas do diferente e estabelecer uma relação de igualdade sem escamotear as diferenças que essa imersão me trazia constituiu-se num desafio. O que tornou possível a construção de uma relação de alteridade entre pesquisador (adulto) e sujeitos da pesquisa (crianças) foi a condição que guarda a pesquisadora de ter viva em mim uma infância, que me define e me ensina a olhar o mundo com olhos de surpresa, admiração e cuidado.

Do cotejamento dessas fontes e dos seus resultados, apresento a seguinte tese: a infância do Assentamento Lagoa do Norte se constitui com saberes nascidos nas acontecências das lidas diárias de suas vivências no campo e suas práticas de leitura são entrelaçadas por fios que tecem as imagens de sua paisagem. A sua exposição se encontra organizada em três capítulos, que somados pretendem mostrar: infâncias e leituras que entrelaçam a vida no campo – imagens que modelam a paisagem do Assentamento Lagoa do Norte, Nova Russas/CE.

Cada capítulo propõe itinerários possíveis de serem trilhados, indicados pelo título e pelos itens que facilitam a compreensão do conjunto do que desejam comunicar. Sugerem que a reflexão teórica, a contextualização do momento histórico e a análise das falas dos sujeitos e dos pensamentos dos(as) autores(as) constituem trajetos para seguir com a leitura e compreensão do modo como as práticas de leitura vão dando feitiço às infâncias e como estas vão constituindo a leitura em suas muitas e diferentes relações, de modo a ir tecendo imagens que vão perfilando a paisagem do assentamento.

O primeiro capítulo faz um convite à entrada em mundos de antes e de agora, faz um movimento nas páginas da literatura, nas quais o(a) leitor(a) pode se encontrar com o silêncio e com a barulheira de seus personagens, analisando como a infância é tratada em algumas obras da literatura brasileira. Nesses desdobramentos, o estudo abre um debate sobre o conceito de tempo e as infâncias à luz da literatura. Procura espelhar a infância numa temporalidade mais significativa, cuja dimensão seja maior que aquela expressa em informações técnicas. Faz uma imersão no mundo agrário, refletindo este espaço, não como algo estático, mas como um lugar que está a todo momento sofrendo as alterações ditadas pela ordem econômica, política e social.

Para situar a infância dentro da literatura, busco relatos expressos em três obras literárias: “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego (1999), “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre (2001), e “Miguilim”, de Guimarães Rosa (2001b); busco ainda suporte nas leituras autobiográficas do livro *Infância* de Graciliano Ramos (1977) como forma de entender a infância narrada pelo próprio autor; para compreensão do modo como a infância foi sendo constituída na Modernidade, tomo como referência os estudos de Cecília Meireles (2001) e Àries (2019); e no intuito de compreender a infância legislada, recorro aos documentos constitucionais, em especial a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

O segundo capítulo apresenta os caminhos que foram trilhados pela sociologia, história e antropologia para melhor situar as crianças no contexto social em que vivem, pois elas são seres sociais que fazem e produzem a história de seu lugar e do mundo. Na construção destas reflexões, os estudos de Fernandes (2004) foram essenciais. Conceber a criança como ser social traz revelações que foram negligenciadas pela história ao longo do tempo, pois elas vivem e produzem a história de seu tempo à medida que constroem sua autonomia, movimentam-se junto com os(as) adultos(as) dando significado ao mundo em que vivem.

Procurei, ainda, mostrar imagens do que representa um assentamento, cada ponto foi feito com cuidado até que o bordado da imagem ficasse pronto e o(a) leitor(a) pudesse

compreender as variadas histórias, experiências e lutas para que um assentamento possa ganhar forma. Nesse trajeto, fiz uso das falas dos(as) adultos(as) que participam dessa história desde o início, das crianças que contam suas trajetórias nesse espaço de luta e de constantes mudanças.

Coloco em relevo a produção dos relatos dos(as) assentados(as), evidenciando aspectos relacionados às suas experiências pessoais e profissionais que se articulam mais diretamente às temáticas abordadas no decorrer dos encontros de reflexão sobre as vivências na edificação desse lugar. De acordo com Nóvoa (1995), o acesso às histórias dos sujeitos nos possibilita a compreensão das formas como eles, ao longo do tempo, construíram suas identidades.

As falas dos sujeitos mostram a importância da escola para o assentamento, não apenas como espaço onde se produz conhecimento da leitura e da matemática, mas, sobretudo, como um lugar de formação política e cultural, além de se constituir como um lugar de encontro de gerações e de debates e reflexões sobre todas as coisas que movem a comunidade. A esse respeito, Carvalho (2006) explica que:

Nos marcos do propósito de sustentabilidade dos assentamentos, insere-se a preocupação com a educação como requisito essencial aos novos projetos produtivos. Luta-se por educação para viabilizar atividades da produção que requerem habilidade de leitura e escrita, matemática: luta-se também contra os latifúndios da educação, ou seja, pelo acesso a um direito marcado por conotações político-ideológicas na constituição do cidadão (Carvalho, 2006, p. 20).

O terceiro capítulo adentra um pouco na história do MST como um movimento emblemático, nascido nos anos de 1980, que deu margem para a criação dos assentamentos. Nessa direção, mostra que o campo está vivo (Caldart, 2004) e em processo contínuo de transformação, como continua vivo e audaz o MST. Nesse percurso, vai mostrando como as infâncias do campo se encontram e como seus cruzamentos vão formando uma nova paisagem da infância, mediada pelos costumes e jeitos nascidos e crescidos no sertão, jeitos que modelam as feições do lugar e sedimentam a personalidade de cada pessoa que mora ali, porque o “sertão é dentro da gente” (Rosa, 2001a, p. 248).

O capítulo segue mostrando os caminhos que foram sendo delineados para o desvelamento do objeto, as voltas metodológicas que as “cismas” de uma pesquisa exige. Nesse trajeto, foi sendo apresentado como as crianças vão tecendo redes de leitura e como vão plantando sementes de letras para que possa acontecer o verdadeiro florescimento da leitura. Nessas reflexões, os estudos de Chartier e Cavallo (1998) e Bourdieu (1994) foram essenciais para me situar num espaço que exige transformações constantes, que é o espaço de quem busca apreender o que está além da aparência, o que vive na essência, como explica Netto, (2011):

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável - é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto (Netto, 2011, p. 22).

Ao final, teço algumas considerações à guisa de sua conclusão, embora considere que o trabalho não está fechado, mas aberto para a inspiração de outros estudos que possam, cada vez mais, redimensionar a leitura como um saber iniciado na infância e vivenciado como um saber sem um final, como as reflexões do jagunço Riobaldo, quando dizia que “o que queria e o que não queria, estória sem final” (Rosa, 2001a, p. 127).

Espero que este estudo possa fazer surgir um novo olhar sobre a infância e as leituras que são construídas em suas relações com as pessoas e com todo tipo de material impresso. Que a leitura desta pesquisa possa proporcionar o nascimento de uma nova visão sobre a educação que se faz no campo, capaz de transformar as atividades de leitura em atividades de conscientização e de estudo sobre as condições de produção da leitura, entendendo que é em rede que as palavras podem se relacionar e se constituir como algo capaz de transcender a decodificação de sílabas e se afirmar como uma leitura que fala e faz traços que modelam a paisagem do lugar onde se encontram os sujeitos aprendentes da leitura, porque “ler e compreender um texto são processos ativos, criativos e reconstrutivos.” (Dell’Isola, 2001, p. 11).

A contribuição desta tese consiste no reconhecimento da existência de infâncias pouco consideradas no reconhecimento do significado de suas existências, aquelas que moram no campo, em espaços de pouca visibilidade, que fazem acontecer suas histórias influenciando o modo como se organizam seus lugares, produzindo cultura em todas as dimensões que as leituras e vivências lhes permite produzir. A tese traz contribuições às diversas áreas do conhecimento, mas principalmente à área da educação, que, ao longo da história, sempre se preocupa com a formação da criança como um sujeito de direitos. Nasce desejosa de inspirar pesquisadores(as) a considerar e a potencializar as infâncias do e no campo em seus estudos e em ações deles decorrentes.

2 NAS LINHAS DO TEMPO DE ONTEM E DE AGORA SE FORMAM AS INFÂNCIAS DO MUNDO RURAL E URBANO

Ele puxou a tampa com a mão direita e o curió começou a cantar.
 _ Tem passarinho aí dentro... puxa vida, como é que não morre?
 _ Não morre porque não tem passarinho aqui dentro. É só o canto dele. Eu trago para me distrair porque não posso trazer a gaiola aqui pra praça.
 [...]
 _ Claro que o senhor é mágico. Como pode uma pessoa guardar canto de curió dentro de uma lata?
 _ Engano seu - disse seu Pantaleão. - Dentro de uma lata não tem canto de curió. O curió está dentro de cada um. Basta alguém se concentrar num curió que pode ouvir o seu canto; basta se concentrar numa árvore para sentir o seu aroma e o vento balançando suas folhas. O curió é o coração das pessoas. A lata é só o disfarce.
 _ Ah bom - disse Tonho.
 _ Mas se você quer saber de uma mágica maravilhosa, basta olhar em volta. A maior mágica que existe é a Vida.
 (Sérgio Caparelli, 2007, p. 17)

A infância é constituída por elementos múltiplos e diversos, o que torna difícil apreender seu conceito em virtude da dispersão e incompletude que lhe confere o discurso acadêmico. Nos estudos que buscam a compreensão dos estatutos que regem a vida em sociedade, há sempre a ausência dos costumes que verdadeiramente os concretizam; em outros estudos que almejam entender os aspectos que dão forma aos costumes, fica o registro da ausência dos estatutos, isto é, a explicação clara dos regramentos, elementares ou não, que permitiram a organização social das pessoas em grupo.

Pelos caminhos da literatura, pode-se conhecer a diversidade de costumes, amiudando o olhar ou alongando-o sobre a força imaginativa do ser, como descrito na poesia de Caparelli, que ilustra o início deste capítulo. O canto do curió não estava guardado na lata, mas morava no interior da imaginação do menino. Os sonhos e a fantasia acordam verdades inimagináveis naqueles(as) que ousam ouvir a voz do próprio pensamento.

Com sonhos no bolso e coragem para buscar a sua concretização, o sujeito se depara com muitos caminhos, o do afeto, do social e do cultural, mas é pelas vias da política que se pode compreender o esforço para regular e legitimar os costumes que regem uma determinada ordem social. Nesses espaços, revelam-se as tramas do processo de constituição da infância, entre um ontem, que para ascender ao moderno fazia-se necessário civilizar-se, e um agora, que se (re)elabora nas trilhas de um sistema que vai, aos poucos, multiplicando-se e transformando-se.

O tempo tem a capacidade de imprimir marcas de outras configurações temporais ao tempo presente, fazendo com que elas se articulem e se diferenciem, complementem-se em alguns momentos e se esgarcem em outros, formando tecidos fortes e tênues de nossa condição humana. O ideário de um país moderno, antes e agora, assenta-se na separação total com o

tempo passado, diluindo sua marca tradicional, agrária e rústica. A cidade abre espaço para a urbanização, tornando-se palco para o cenário desse grande ideário. No entanto, olhando bem de perto, como fez o menino Tonho do poema, não existiu um tempo de ontem, que já passou, e um tempo de agora, vivo nas acontecências do momento. Esses tempos se encontram, entrelaçam-se, plasmam-se, enchendo o campo e a cidade de presença.

A finalidade deste capítulo é espelhar a infância numa temporalidade mais significativa, cuja dimensão seja maior que aquela expressa em informações técnicas sobre o universo infantil. Tendo como mote inspirador a visão do tempo como algo que sofre sucessão a cada segundo, compreendendo que as coisas nascem e desaparecem no mundo a todo tempo. Neste estudo, fazemos uma imersão no mundo agrário, refletindo este espaço não como algo estático, mas como um lugar passível a alterações, conforme atuação das pessoas e grupos sociais que nele convivem, alinhando suas histórias com as atualizações que os cruzamentos de tempo exigem. A digressão tem como horizonte a construção de sua composição com outro mundo produzido: o moderno, o urbano, que agrega valores de diferentes formatos e tamanhos. O moderno é sedutor, convida às descobertas que mexem com a infância, diluindo outras possibilidades de viver no mundo.

A infância é uma invenção moderna², conforme afirmação de Àries (2019). Mas aqui cabe buscar a explicação que leve ao esclarecimento das seguintes indagações: que traços desenham a imagem da infância moderna no Brasil? Que transformação histórica alinha a infância ao projeto de modernidade no país? O que representa o não moderno no Brasil? Quais as suas reminiscências nesse tempo de agora? O que define a infância moderna brasileira?

De uma maneira geral, o Brasil moderno tem um século de história. A modernidade nasce a partir da recomposição das estruturas de poder, caracterizada, sobretudo, pela transição do poder oligárquico para o poder de uma elite, que mantinha a mesma ordem de classe, onde um grupo detinha o poder em detrimento de outros grupos, que ficavam à margem dos acontecimentos sociais. De acordo com Fernandes (2006, p. 239): “[...] 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”.

² De acordo com Àries (2019), a família e a escola são a base de constituição da infância, e se confirmam na forma ou no controle dos comportamentos e das práticas exercidas pelas pessoas, de modo que possam corresponder aos padrões socialmente esperados.

Como um quadro histórico irreversível, no contexto da sociedade brasileira, a Modernidade expressa sua fase mais consolidada a partir da década de 1930. Do ponto de vista histórico, embora tenha levado um curto tempo para se firmar, a ela promoveu e acumulou maiores transformações que os quatro séculos que o precederam. Esse fato tem muita importância, haja vista que o conceito de infância no Brasil, fortemente amparado na obra de Àries, esquece o fato de que nossa modernidade é um processo que aconteceu de forma lenta e tardia, com fatos descontínuos, fazendo giros e recuos nos avanços de seus acontecimentos, revelando uma defasagem histórica, não apenas em relação aos países centrais do capitalismo, mas, principalmente, na forma de desenvolvimento interna, dado os diferentes estágios de desenvolvimento social que configuraram e constituem hoje a realidade brasileira.

Fundamentando-se em fontes literárias e documentos constitucionais, esta pesquisa buscou elencar processos históricos que foram importantes para a realização de acontecimentos que levaram à transição e consolidação da infância moderna, que, conforme sua definição, expressa a transição lenta e gradual da ordem em que se estabelecia os costumes para a organização destes em leis e instituições, tirando-a da ordem de domínio privado do lar, de onde se constituía todas as regras para uma boa convivência, para domínio do espaço público. Transformações que foram decisivas para o enfraquecimento do universo agrário e para a rápida ascensão do mundo urbano. Transitar entre esses dois mundos, confrontando o moderno e o não moderno, descobrindo os labirintos que ligam esses espaços, localizando as causas que geram ranhuras na parte interna desses tempos, é o caminho pelo qual pretendo caminhar para adentrar nas reflexões históricas que formam a infância.

Neste capítulo, procuro tecer algumas considerações acerca da infância à luz das crianças presentes em três obras literárias, pois os escritores são testemunhas de seu tempo e transformam os fatos históricos em literários. É nessa perspectiva que se deve atender para o retorno da história sobre si mesma, pensando na sua dimensão literária, alegando que é preciso enfatizar a “literatura como objeto possível ou necessário da investigação histórica” (Chartier, 1999a, p. 91). O texto busca, ainda, um estudo sobre as leis que regulam a infância ao longo dos anos do século XX e XXI.

2.1 Entre o literário e o infantil - mora uma infância

Quem é quando criança a natureza nos
mistura com as suas árvores, com as suas
águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso
que eu não gostasse de botar data na
existência. Porque o tempo não anda para trás.
Ele só anda pra trás botando a palavra

quando de suporte. (Manoel de Barros, 2018, p.49-50)

A forma de vida das crianças no mundo agrário encontra-se muito expressa em algumas obras literárias. Com certeza, o que é revelado nas prosas é a imagem de uma infância marcada pelas condições históricas e econômica de seu tempo e de quem as produziram, pois o imaginário literário nasce sempre de um tempo histórico e determinado, de modo que é preciso muita cautela para utilizá-las como norteadoras dos diálogos que serão tecidos sobre as infâncias que trafegam no mundo rural, confrontando-as com outros lugares e interlocutores, para que se possa compor um quadro de algumas infâncias que nos permitem compreender por dentro os costumes e políticas que emolduravam a forma de tratamento destinado às crianças em nosso país.

A infância no Brasil tem sido caracterizada pela estabilidade, mediada pela construção das relações entre a ordem social e os indivíduos de forma tranquila, destituída das tensões e conflitos que subjazem as relações no interior de seu desenvolvimento. O tom estável que envolve os debates acerca da infância sugere na existência de um mundo homogêneo, sem divergências entre seu povo, principalmente no que tange às crianças. Isso não é confirmado pelos dados históricos, pois o mundo que é tomado pela criança de classe social vulnerável, é o mundo do trabalho e da exploração de sua força física e emocional.

Cruzar pontos para encontrar a palavra certa para tecer a trama do tecido que envolve a narrativa desse universo singular e, ao mesmo tempo, plural em sua dinâmica de crescimento, procurando ampliar o quanto for possível o enredo do horizonte que a delimita, tem sido o exercício que me propus realizar, cotejando estudos já realizados disponíveis em fontes científicas e literárias, bem como em informações por mim levantadas ao longo do tempo em que estive acompanhando as vivências das crianças no campo da pesquisa.

Para fortalecer essa linha de pensamento, procuro na obra de José Lins do Rego (1999), “Menino de Engenho”³, aspectos que se contrapõem à obra de Gilberto Freyre (2001), “Casa Grande e Senzala”⁴. O primeiro, tratando-se de um homem adulto, que narra suas

³ Obra escrita em 1932, embora trate-se de uma obra ficcional, a imagem da infância revela as contradições e tensões vividas no espaço rural daquele momento histórico, o que permite a compreensão da não separação entre o mundo adulto e o mundo infantil. A obra retrata uma infância branca em contraposição a crianças filhos de escravos, demonstrando as relações de desigualdade vivida entre as crianças desses dois mundos, que não se complementam, mas que revelam como a sociedade tratou a infância em cada espaço de forma diferenciada.

⁴ Na obra de Gilberto Freyre (1933), embora seja fruto de sua pesquisa de mestrado, as fontes acessadas para construção da compreensão da infância são inspiradas no campo da literatura. Em alguns momentos da obra a infância é romantizada, colocada como uma fase da vida voltada para as brincadeiras. No entanto, enquanto para os filhos dos senhores as brincadeiras se davam com diversão que muito se aproximava da perversão, onde as crianças filhas de escravos serviam de montaria para os filhos de senhores. Isso revela que as crianças tiveram a vida tão difícil quanto a vida dos adultos, e na sociedade patriarcal essa realidade foi levada a condições extremas.

memórias de criança vivida numa fazenda de engenho no interior da Paraíba, sendo neto do senhor de engenho, conta suas narrativas a partir do lugar e posição que ocupa, isto é, de menino branco, mas que, em muitos momentos, mistura-se com os meninos, filhos das escravas, e por eles fala, revelando costumes e saberes que só esses meninos tinham. A segunda obra, trata-se de um homem adulto que fala de uma criança que não tem voz, mas que através de suas densas descrições passa a existir como gente e como história.

Cruzando esse campo de falas, trago, ainda, a obra “Miguilim”⁵ (2001b), de Guimarães Rosa, em que o(a) leitor(a) adentra um recanto de roça guiado por um menino de oito anos, nascido e crescido no campo, que aceita a grandeza e os limites de seu lugar, vendo-o como algo natural. O menino Miguilim narra as muitas lições que aprende na lida diária com as plantas, os bichos e com os espinhos inquietantes dos humanos. Tudo é milagre dentro dos olhos de Miguilim, até a chegada inesperada de óculos que o ajudam a dar sentido e nova dimensão ao mundo que lhe cerca.

O engenho é o mundo a partir do qual são construídas as imagens de crianças que os dois primeiros autores apresentam; o terceiro é um campo maior que o próprio mundo, onde a criança vive com a família e os irmãos, partilhando medos e segredos comuns à infância. Nessas obras, diversas imagens da infância se entrecruzam: a convivência entre adultos e crianças, a descoberta do sexo de forma precoce, a escuta demorada das histórias, as brincadeiras como caminho para a fuga da seriedade da ordem, o brilho do pensamento ancorado num tempo do ócio e o trabalho de servidão e de colaboração aos familiares, como narrado na terceira obra.

Para fora do engenho apresento ainda no campo literário, mas com inspiração em sua própria vivência a obra *Infância* de Graciliano Ramos, onde ele discorre sobre o seu tempo de menino, suas relações com o universo sertanejo de sua meninice e seus primeiros anos de educação, conferindo a obra um tom momrialista e biográfico. O autor descreve como algumas situações do dia a dia o levaram a temer as autoridades e a enxergar a opressão presente no mundo, opressão que maltrata os mais humildes. Em casa, a relação com o pai era de medo, pois a criança não tinha voz, era uma pessoa que existia para obedecer e não transpor as lesões de sua casa, da escola e da sociedade.

Há um fio que liga continuamente os acontecimentos dessas narrativas: as crianças dividiam com os(as) adultos(as) os medos, alegrias e pressentimentos, vida e morte, sonhos e

⁵ O livro teve sua primeira edição publicada em 1956, o autor o chamava de poema, já que a imaginação e curiosidade própria da infância fica muito evidente na fala do personagem e de seus irmãos. Os dramas dos adultos são narrados e interpretados à luz da compreensão infantil.

fantasias, sagrado e profano, realidade e imaginação. Na organização social dos engenhos, controlava-se o exercício do trabalho, que era feito de forma exaustiva e degradante. No entanto, na vida social, os costumes se davam de forma deliberada e livre, o que permitia toda forma de troca de papéis entre crianças e adultos(as), conforme se vê relatado por Freyre (2001):

[...] Ficava então o menino para as mucamas criarem. 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 e a mãe. Que não cresceu entre muleques. Aprendendo safadeza com eles e com as negras da copa. E cedo perdendo a virgindade. Virgindade do corpo. Virgindade de espírito. Os olhos, dois borrões de sem-vergonhice (Freyre, 2001, p. 404).

O olhar da criança sobre a ordem instituída no engenho se transformava à distância da casa grande. No terreiro distante dos olhares adultos tudo podia ser superado, desconstruído em alegre reconhecimento que a liberdade pode ensinar. As crianças criadas soltas, filhos(as) de escravos(as), aprendiam tudo sozinhas e no terreiro das casas grandes eram elas quem davam o toque de mando nas brincadeiras, como demonstrado por Rego (1999).

[...] O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, 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 papagaio, brincar de pião, jogar castanha, só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa (Rego, 1999, p. 38-39).

Enquanto o gosto pelas descobertas do mundo longe do engenho causa fascínio nas crianças dessas obras, vê-se que nos campos gerais há um menino que aprende no convívio diário com os irmãos, busca formar no emaranhado de seus pensamentos a construção de imagens que os tornam mais perto do coração. Tão pequeno e já tão preocupado com as tramas e sofrimentos do mundo adulto, conforme Rosa (2001b, p. 27).

[...] Miguilim tinha oito anos, quando completara sete, havia saído dali, para ser crismado em Sucurijú, por onde o bispo passava. Da viagem, que durou dias, ele guardara aturdidas lembranças, embaraçadas em sua cabecinha. De uma, nunca pôde se esquecer: alguém, que já estivera no Mutúm, tinha dito: - “É um lugar bonito, entre montanha e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte; e lá chove sempre [...]” (Rosa, 2001b, p. 27).

É interessante destacar que no Brasil, durante muito tempo, imperou um tipo de promiscuidade, que, de algum modo, aproximava-se do que era descrito nas experiências vivenciadas na sociedade francesa. Isso se dá em função da proximidade das classes e das idades (crianças, jovens e adultos), que compartilhavam de diferentes situações da vida diária: no lar, no trabalho, nas brincadeiras, nos passeios, e isso não se configurou como um problema moral até o século XVII, fato que, segundo Àries (2019), pode ser explicado pela indiferença à concepção de idade e de classe que vigorava naquele momento. No Brasil Colônia, a mistura

de idades e de classes sociais favoreceu não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas, principalmente, o contato com os brinquedos, com a organização das brincadeiras, com o mundo imaginativo, mas também com práticas sexuais que não faziam diferença entre crianças e adultos(as). Como esclarece Rêgo (1999) através das divagações do menino Carlinhos.

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, 1999, p. 70).

Entre as muitas vidas infantis que se cruzavam no meio escravocrata, há que se notar a condição em que se encontrava a estrutura familiar. Na Assembléia Constituinte de 1823, o discurso de José Bonifácio (Freyre, 2001) revela a posição da família e da criança na ordem de uma sociedade escravocrata.

Que educação podem ter as famílias que se servem com essas 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 tiranizamos os escravos e 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 debaixo desse dois pontos de vista? (Freyre, 2001, p. 405).

Numa sociedade regida por uma hierarquia de homens/mulheres livres e escravos(as), as crianças iam, aos poucos, assimilando o modelo social em que viviam, conservando e reproduzindo as relações ali estabelecidas, sem, contudo, perceber as diferenças e crueldades impostos pelos grupos sociais de que faziam parte, a uns em detrimento do divertimento e prazer de outro, conforme comentário de Freyre, na visão do viajante europeu, Koster (2001).

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 seus caprichos; empregam-no em tudo e além disso incorre sempre em censura e punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos (Koster, 2001, p. 391).

Em contraposição a essa situação, também foram capazes de inventar territórios de liberdade, no qual puderam fazer suas próprias regras, às vezes contrariando a ordem de suas próprias hierarquias, promovendo um corte na rigidez dos costumes, quebrando a estabilidade do que estava instituído, como se vê expresso nos relatos de Rêgo (1999):

[...] Queríamos viver solto , com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E ele às vezes abusavam desse poderio, da fascinação que exerciam. Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bодоques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa (Rego, 1999, p. 39).

O universo do brinquedo seduzia as crianças para um espaço comum, sobre o qual tinham domínio, o que lhes assegurava um papel ativo na transmissão dos usos e dos costumes. As crianças acabaram por tornar próximos esses dois mundos, tão antagônicos em sua estrutura e organização social e econômica, tornando possível uma comunicação entre a “Casa-Grande e Senzala”. A visão de Carlinhos, personagem de José Lins do Rêgo (1999), revela esse intercâmbio infantil, envolvendo palavras, gestos, brinquedos, histórias que desestabiliza o entendimento de mão única de Freyre (2001) quando se refere ao “companheiro de brinquedo” das crianças brancas, apresentando os meninos negros como um “leva pancadas”. Para Carlinhos, os meninos escravos são líderes das brincadeiras, chegando a exercer domínio sobre elas.

O trabalho, as brincadeiras e o ócio foram outros elementos que separavam não apenas os(as) adultos(as), mas também as crianças. Para os filhos de escravos(as) e agregados(as), eram dado trabalho, para os(as) filhos(as) dos senhores de engenho era oferecido o ócio. Essa distinção é ilustrada por Rêgo (1999, p. 25/26):

Meu avô me levava sempre em suas visitas de corregedor às terras de seu engenho. Ia ver de perto os seus moradores, dar uma visita de senhor nos seus campos. [...] Andávamos muito nessas suas visitas de patriarca. Ele parava de porta em porta [...] Acudia sempre uma mulher de cara de necessidade. (...) Doutras vezes batíamos a uma porta aonde não acudia ninguém. Mais adiante a família toda estava pegada na enxada: o homem, a mulher, os meninos (Rego, 1999, p. 25-26).

Na narrativa de Rosa (2001b), a criança participava da vida adulta e colaborava com o trabalho doméstico, tudo realizado com a seriedade que sua execução exigia, mas com a graça e leveza que a força infantil era capaz de permitir. O trabalho das crianças se diferenciava do trabalho dos(as) adultos(as). Enquanto o pai capinava a roça, derrubava o mato, afofando a terra para o plantio, a mãe preparava a comida para ser levada aos homens que estavam na lida. A criança fazia o trabalho de conduzir o alimento até o pai, e o fazia com coragem e alegria, perdendo-se e encontrando-se na geografia de seu lugar, conforme retratado por Rosa (2001b, p. 95). “Miguilim chorava um resto e ria, seguindo seu caminho, saía do mato, depois noutro mato entrava, maior, a outra rocinha do pai devia de ser mais adiante por ali, ao por pouco. E Miguilim andava aligeirado, desesfogueado, não carecia mais de pensar”.

A entrada precoce no mundo do trabalho, no Brasil, não foi nada democrática, e nem teve a intenção educativa, como foi no mundo medieval da França, onde o trabalho doméstico se constituía como a base da aprendizagem e, por sua vez, firmava-se como forma de transmissão de valores e conhecimentos entre todas as classes, incluindo a nobreza. Conforme estudos de Àries (2019, p. 156-157) “Assim, o serviço doméstico se confundia com

a aprendizagem [...]toda educação se fazia através da aprendizagem [...]. Essa aprendizagem era um hábito difundido em todas as condições sociais”.

Outro elemento que chama a atenção na composição da infância é o modo como a sociedade compreendia e enfrentava a morte das crianças. A precariedade econômica e os modos de organização da vida social levaram à morte muitas crianças e coube ao cristianismo o papel de atenuar as perdas, elevando-as à sublime condição de anjos. Esse modo de relacionar-se com a morte descrita na obra de Freyre muito se assemelha com a condição da infância vivida na França do século XV, retratada por Àries (2019). O que diferencia o nosso país é que esse quadro só passou a ser percebido e discutido pelas autoridades públicas no final do século XIX, como ressalta Freyre (2001):

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, em sua memória, ter frequentemente 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, 2001, p. 419-420).

As crianças que conseguiram fugir do destino de virarem “anjos”, restou o abandono, o pagamento em castigo, que gerava dores físicas e psicológicas. Muitas eram acometidas de doenças sexualmente transmitidas. No entanto, é preciso destacar que essas correções eram apenas para os(as) meninos(as) filhos(as) ou netos(as) dos senhores, as crianças filhas de escravos(as) não dispunham dos luxos de correção, iam se formando na lida e no exercício do trabalho. De acordo com as memórias do menino de engenho, contada por Rego (1999, p. 80): “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”.

Quando ocorria da família ter muitos(as) filhos(as), não havia tempo para se pensar nas questões que a pobreza impunha, por isso “dar” um ou mais dos(as) seus(as) filhos(as) para serem “criados(as)” por outras pessoas, às vezes conhecida, noutras tantas desconhecidas. Esse costume que emoldurava o quadro da infância em nosso país perdurou por muitos anos, principalmente nas regiões mais pobres do país, como algo absolutamente natural, conforme descrito por Rosa (2001a):

[...] Disse que, você querendo, Miguilim, ele te leva... _ O doutor era homem muito bom, levava o Miguilim, lá ele comprava uns óculos pequenos, entrava para a escola, depois aprendia ofício. _ “Você quer mesmo ir?” Miguilim não sabia. Fazia peso para não soluçar. Sua alma, até ao fundo, se esfriava. Mas mãe disse: - “Vai, meu filho. É a luz dos teus olhos, que só Deus teve poder para te dar. Vai. Fim do ano, a gente puder, faz a viagem também. Um dia todos se encontram [...]” (Rosa, 2001a, p. 150).

A memória é como um relógio que gira sempre para frente, só que em seu sentido contrário, assim, ela vai sendo construída por quem recolhe fatos, selecionando retalhos que vão se enredando e produzindo diferentes possibilidades de contar e recontar a história (Bosi, 2003). A fase pré-moderna do Brasil parece não ter sido escrita de forma tão linear e coesa como fica explícito em “Casa-Grande e Senzala”. Para que seja possível o seu entendimento, numa perspectiva mais significativa, faço uso de alguns escritos de Machado de Assis, que foram extraídos de obras do mesmo período àquelas que foram mencionadas por Freyre.

Um aspecto importante para construção da história social da infância no Brasil foi anunciado nos contos de Machado de Assis, que é o fato de haver uma ausência de separação das idades. No conto “Uma Senhora”, e em muitos outros contos e poesia do autor, é possível perceber a presença do prolongamento da infância em meio às crianças de classe social economicamente favorecida, como também a ausência da necessidade de fazer uma separação entre as idades. Podemos ter uma ideia desse aspecto a partir da leitura dos fragmentos de Assis (1909):

Mamã, mamã, dizia-lhe a filha crescendo, vamos embora, não podemos ficar aqui toda a vida. D. Camila 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. [...] O fio branco estava ali; era a filha de D. Camila que entrava nos dezenove anos, 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. 120-122).

É possível que essas imagens estejam mais integradas aos ambientes urbanos, mas são sinais de uma diversidade ainda pouco explorada. Confrontando essa imagem com fragmentos localizados em outros contos do mesmo autor, podemos verificar a importância das fases da vida de maior reconhecimento social, presentes nas obras literárias: a criança, o(a) adulto(a) e, entre uma fase e outra, a que podemos denominar de “quase criança”. Essa fase que se interpõe entre a criança e o(a) adulto(a), cercada de incertezas, ambiguidades, imprecisões, incompletudes. Uma fase que se edifica ante as preocupações relacionadas ao namoro e ao casamento. Como é descrito nos fragmentos do conto “Ex cathedra” (Assis, 1909):

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. 102).

Gilberto Freyre intensificou o diálogo com o romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, por considerar a força de documento histórico que a mesma possui, sobretudo nos aspectos de apresentar os costumes que marcaram a vivência das crianças

nos períodos que a obra busca mostrar. Essas memórias tornam emblemática a figura do menino branco, cheio de iniciativa e coragem, destituído de valores morais, que transformava o moleque escravo num brinquedo, dando início a uma formação baseada em regras de maldade e submissão, uma marca da sociedade brasileira, para a qual se encaminharam outros registros dentro do romance.

Do ponto de vista social, na obra de Machado de Assis, a condição das crianças do sexo feminino foi apreendida e descrita em amplitude muito maior que aquela dos(as) viajantes(as) europeus(eias) mencionadas(as) por Freyre, que ligaram a sua condição a meros sujeitos que consolidavam, de forma pacífica e passiva, o ideário religioso e social da época. Enquanto os(as) viajantes(as) se detiveram à observação e compreensão dos rituais, como o casamento e a primeira comunhão das meninas, Machado de Assis foi além, firmou-se nos acontecimentos cotidianos, mostrando as contradições, fragilidades e fissuras nos elementos que integravam o meio em que viviam as crianças. Segundo Freyre (2001, 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 estava destinado a acontecer sempre em idade entre onze a doze anos. E, assim, ele vai descrevendo e capitulando uma nota feita no diário de viagem de Walter Colton: “na idade de brincar com boneca, já estava lidando com filho” (Freyre, 2001, p. 323).

O modo como Machado de Assis (1909) discorreu em seus contos a condição feminina é um sinal de que tornar-se moça, naquele período, não significava precisar vivê-la como tal. Ernestina é um símbolo dessa afirmativa, e traz para este estudo uma problemática ausente na literatura, que é o prolongamento da infância. Ela é uma personagem de um romancista, tido como um exímio observador dos costumes da sociedade do seu tempo. Na linha que ele usa para desenrolar sua narrativa, vai acentuando pontos importantes que revelam as muitas ambiguidades que cercam a mocidade, pois Ernestina brincava com crianças que tinham idade inferior à sua. Esse fato fornece uma margem de interpretação mais dinâmica que a visão analisada por Freyre no diário de Colton (2001), na qual o ritual se transforma no comum, sem, contudo, oferecer espaço para o divergente, ao contrário dos acontecimentos.

Ao confrontar os tipos sociais apresentados pelo cronista e pelo romancista, pode-se concluir que as caracterizações sociais não são dadas de forma aleatória, mas são gestadas, com as condições e recursos de que dispõem os meios onde vivem os sujeitos. A história é construída e contada pelas experiências e sentidos dos(as) viventes de seu tempo. Assim, a mocidade, que se iniciava a partir do ritual da primeira comunhão, não poderia se constituir como explicação para o afastamento das meninas de outras atividades que pudessem realizar

com outras crianças ou com os(as) adultos(as), porque até aquele momento não havia sido estabelecido a separação de idades, de modo que se podia exigir a diferenciação de atividades pelos quais se pudessem nomear os grupos sociais existentes. O título de *sinhá-moça* conferia às meninas as condições próprias para adentrar ao casamento, não para que ficassem representando um modo de vida mais confortável. Esse fato explica que, quando o casamento era postergado, a infância podia se prolongar para os anos mais avançados da mocidade, como apontado pelos contos de Machado de Assis.

É importante destacar que os elementos encontrados nas fontes arroladas se encontram relacionados às pessoas e aos espaços geográficos específicos. O escopo dessas interpretações encontra-se ancorado nas quatro capitais políticas mais importantes do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife), levando em conta a economia predominante em cada uma delas, que deu a base para a compreensão sobre o mundo agrário brasileiro. É importante destacar que os acontecimentos não se deram da mesma forma em todo o país, a modernidade não foi impressa do mesmo modo em todas as regiões do país, houve muitas diferenciações, sobretudo no interior da região Nordeste do Brasil.

Há um “outro Nordeste” (Menezes, 1937) duro, com identidade com os jagunços, o cangaço, a fome e a desigualdade, com areia seca rangendo debaixo dos pés. O que nos faz entender que a ordem dos acontecimentos seguiriam roteiros e tempos diferentes para cada parte de nosso país. A ordem instituída era a do senhor e a do(a) escravo(a), não havendo margem para que outra classe fosse capaz de se contrapor à aristocracia rural nos modos de ordenar a vida social e econômica do país. Mesmo no modelo social da grande propriedade, fazenda de café e engenho, funcionários(as) públicos(as) e comerciantes não foram capazes de desconstruir essas regras e construir outras.

Sobre as fontes consultadas, pode-se inferir que a infância no mundo agrário escravista, sobretudo aquela que recebeu maior ênfase histórica, é a do(a) menino(a) branco(a) e senhorial. A criança vivia um tempo da vida que se cumpria naturalmente, sobre o qual a família e a sociedade não se sentiam com a necessidade de intervir, todo crescimento seguia a ordem natural do tempo, até chegar a idade do colégio, que ocorria por volta do doze anos, momento em que a família delegava aos(às) internatos(as) a responsabilidade de formar cultural e moralmente as gerações que lhe eram entregues. Numa lógica social em que o modelo antropológico de homem era o adulto, do sexo masculino, branco e senhor, às crianças era destinado apenas o dever de crescer e dar prosseguimento a uma ordem, que levaria anos para ser rompida, para que outros horizontes e entendimentos pudessem redimensionar a infância.

2.2 A infância nos caminhos das leis e da educação no Século XX

A cidade é moderna
dizia o cego a seu filho. (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)

Olhar para a infância exige cuidado, pois em cada pedaço do tempo há uma imagem que fica colada nas lembranças e tantas outras que se perdem antes de nascer. Todos os seres humanos passam pela infância e guardam dela histórias de falas, escutas, silêncios e barulheira. É no encontro com a nossa própria infância que se pode compreender a trama que se vai tecendo em cada passo em direção ao crescimento. Assim, procurarei seguir os caminhos da lei, imergindo nos recantos calmos e conflituosos em que foi se desenvolvendo a educação para as crianças no Brasil no século XX.

No momento de transição do século XIX para o século XX, os debates no campo jurídico e político sobre a condição da infância já vinham se estruturando, tendo à frente, principalmente, médicos e juristas. Esses grupos foram pioneiros no fortalecimento da luta de reivindicação para que o Estado assumisse a responsabilidade com a assistência às crianças abandonadas e delinquentes, numa perspectiva higienista e de controle. É interessante mencionar aqui a instituição da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, que era destinado aos desvalidos da sorte, através da criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que fazia parte de um projeto alternativo de grupos oligárquicos, influenciado pelo industrialismo e por ideias agrárias que remontam a meados do século XIX, com apoio de Nilo Peçanha.

A presença de crianças nas ruas era tida como algo que maculava a ordem pública, trazia o desassossego e o medo ante o risco iminente de aumento de “desocupados(as)” e “vadios(as)”, isto é, aqueles(as) que estavam excluídos(as) do projeto civilizador, ideário de uma sociedade em processo de modernização. No entendimento da elite intelectual a solução para a exposição às ruas e a ociosidade das crianças como ameaça à tranquilidade dos(as) adultos(as) passava, necessariamente, pela saída do convívio social. Recolher e manter as crianças em instituições educativas ou reformadoras foi a ordem que imperou por mais de vinte anos e foi inspiração para que em 1927 fosse criado o Código de Menores, a primeira legislação específica para crianças.

As tensões e contradições existentes entre a vida prática e os ideais da República levou o Estado a desenvolver ações orquestradas em dois campos: o judicial e o da assistência social. A nova ordem urbana se encontrava em plena ascensão e o Estado republicano teve na justiça de menores um importante aliado para o tratamento dos problemas da infância. Após os

trinta primeiros anos da República, deu-se início a um novo ciclo de administração e discussão das questões ligadas às crianças. A instituição dos decretos: n.º 16.272, de 20 de dezembro de 1923 (que trata da regulamentação da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes) e o de n.º 17.943/A, de 12 de outubro de 1927 (regularização do Código de Menores) (Brasil, 1927), dão início a um período em que ficava sob a responsabilidade do Estado o cuidado com as crianças em situação de desamparo, sobretudo nos centros urbanos mais desenvolvidos. A grande mudança histórica reside no fato de que o Estado passou a incorporar as políticas de proteção e cuidado com as crianças, principalmente as desvalidas, numa tentativa de minimizar os efeitos dos contrastes sociais, trazidos pelo quadro de pobreza crescente no país.

No corpo do Código de Menores, a ação jurídico-social do Estado republicano era pautada em quatro princípios: vigilância, proteção, prevenção e reforma. Todos esses princípios eram constituídos na forma de tutela da criança por uma autoridade pública, neste caso, um juiz. Numa orquestração perversa entre abandono, pobreza e delinquência, problemas sociais de natureza diversa foram encaminhados para a esfera judicial, onde os juízes poderiam definir a sorte e destino dos(as) “menores”, condição imposta a todas as crianças “provenientes 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. 236).

De certo modo, o(a) “menor” fere o formato de construção de um país moderno, torna-se definidor(a) de ações de alguns segmentos da sociedade que não dialogavam com os preceitos moral e espiritual de uma ordem civilizatória, como se andasse na contramão das imagens que eram erigidas em favor de um país que caminhava para a modernidade.

É interessante notar que o Código de Menores de 1927, ao determinar a internação como medida corretiva, educativa ou disciplinar, embora fizesse uso de argumentos de proteção à criança, visava corrigir expressões e comportamentos inadequados, contrários aos bons costumes, projetando imagens de uma tendência higienista, que acabou se estendendo para o campo moral.

Como consequência dessas ações, foram criados espaços destinados a “cuidados mais severos” como os Tribunais de Menores e as Casas de Reclusão (internatos), essas instituições se configuraram como espaços definidores da construção da imagem social do(a) menor, forjando classificações às crianças, e, conseqüentemente, definindo os lugares a elas destinados: os “normais”, ficavam em regimes educativos, e os “anormais”, isto é, aqueles que exerciam práticas de perversão iam para os reformatórios. O processo de diferenciação das

crianças frente a outros grupos de idade foi um elemento importante na construção do ordenamento da infância, no entanto esse passo só veio a acontecer a partir da associação entre a justiça e a assistência social, que capitaneou instituições específicas para as crianças.

O fato central que marcou a trajetória jurídico-social, no que tange à atuação do estado brasileiro na criação do Código de Menores, foi o fato de tornar-se um órgão de controle social, moral e econômica da família, que passou a conviver continuamente com a ameaça de perda do poder sobre os(as) filhos(as). O Estado, ao tomar para si o poder de regular e controlar a educação e as relações familiares, invade a esfera do lar, alterando costumes e fragilizando uma configuração histórica de família, isto é, o fim do domínio familiar, principalmente em organizações familiares mais pobres.

É importante colocar em relevo que o Código de Menores de 1927, teve vigência até a década de 1970, sendo substituído pelo Código de Menores de 1979, que através da Lei Federal n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979, instituiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Embora a lei tenha mudado a intervenção junto às crianças pobres, permaneceu inalterada, pois seguia a mesma concepção de infância e correção de suas condutas, quando “inadequadas”. Em pleno exercício da Lei de Segurança Nacional, houve a consolidação do que se denominou de “situação irregular”, ligada a condição de abandono e delinquência, assim como firmou uma rede de especialistas – médicos(as), psicólogos(as), assistentes sociais, sociólogos(as) e educadores(as) – para engajamento na construção da “criança normal”.

Na perspectiva da concepção de situação irregular, não se diferenciava os(as) infratores(as) de crianças que necessitavam de proteção social. De um modo desrespeitoso e indiscriminado, “menores abandonados(as)” e “delinquentes juvenis” foram alcunhas usadas na criminalização da pobreza, categorias que moldaram, de uma forma decisiva, a história da educação das crianças no Brasil. A justificativa de abandono social (vulnerabilidade de familiares para dar às crianças as condições de alimentação, saúde e instrução pedagógica) e o abandono moral (caracterizado pela exposição de menores ao acesso a bens inadequados, como livros, revistas, filmes, e a situações de degeneração do caráter como a ocupação nas ruas, praças, mercados ou outros lugares públicos) conferia ao Estado a atribuição tutelar dos(as) menores, levando, inclusive, a perda do pátrio poder da família. Esse deslocamento foi um elemento importante para o fortalecimento do poder das instituições em detrimento do poder familiar sobre as crianças.

De acordo com os termos do Código de Menores de 1979, em seu artigo 2º, a situação irregular se aplicava ao menor que:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a- falta, 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 (Código de Menores, 1979).

Compondo a organização sociojurídica da infância, a educação voltada para o trabalho entra no cenário de soluções sociais para os problemas das classes populares, algo que se torna aceito e validado pela elite intelectual brasileira. O advento da República, somado à diminuição do tráfico de escravos(as), ocorrido no fim do Império, geraram o nascimento de uma preocupação com a instrução das classes populares, pois surgia nesse momento a necessidade de ir convocando e preparando as crianças e jovens para dar um impulso à produção agrícola, artesanal e fabril, fato que deu origem à acelerada criação das escolas profissionais, dos institutos e colônias agrícolas, sendo esta última em caráter de internato. Essas instituições tiveram, grosso modo, a intenção de substituir os asilos de caridade, pois eram voltadas ao atendimento de crianças pobres, que se encontravam em situação de orfandade, abandonadas ou que tivessem cometido algum ato infrator. Elas tinham a necessidade de serem preparadas e disciplinadas para os novos postos de trabalho que se abriam. A esse respeito, Rizzini (2000) esclarece que:

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 culmina no uso imediato e oportunista do seu trabalho. A história desses 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).

A proposta de solução que se apresentava para os problemas de distorções sociais estava no trabalho oferecido às crianças e aos(as) jovens. A crença de que o trabalho seria a “salvação” da criança lhe conferia uma marca utilitarista, que seria atender aos interesses imediatos do Estado, fortalecendo o desenvolvimento patronal agrícola e industrial, que estava cada vez mais dependente de uma mão de obra barata, obediente e servil. Desse modo, pode-se compreender que o recolhimento e o trabalho foram os elementos que deram o tom e a feição às colônias agrícolas, criadas para dar assistência aos menores desamparados pela família. No corpo interno da lei, Código de menores de 1927, a proibição de oferta de trabalho para menores de 12 anos foi um dos dispositivos que tiveram um avanço significativo em relação ao quadro social da infância.

A consolidação do tratamento ofertado às crianças pobres através da política de assistência iniciada no século XIX atravessou as primeiras décadas do século XX sem alterações e de um modo ainda mais fortalecido, tendo como pano de fundo a assistência. Assim, foi se configurando a história da infância das massas, com trabalho, exploração e semiescolarização, imagem constituída na órbita e no cerne de uma visão de mundo social que a classe aristocrática, que foi predominante em todo o Império e na primeira fase da república, imprimiu a todas as esferas institucionais. O Estado brasileiro, ao assumir a tutela das crianças, o fez pelas vias de uma ordem privada, haja vista que dispunha de plenos poderes sobre elas, não dispoñdo a elas nenhuma proteção, sobretudo aquele conferido ao direito, uma vez que os princípios do Código Civil não se aplicavam a elas. O conceito de cidadania foi algo que a infância não logrou conhecer nesse período.

Assim, pode-se dizer que as leis e instituições criadas na Primeira República tiveram como objetivo maior a regularização das distorções, quando deveria ter canalizado esforços para reorganizar a sociedade, no intuito de compreender e enfrentar as causas do abandono das crianças. É certo que os republicanos tentaram resolver problemas seculares do país de forma teórica e superficial, e os dispositivos apresentados não responderam de forma positiva aos problemas suscitados pela crise social vigente naquele momento. A ideia de diferenciação no tratamento às crianças foi se ampliando com as novas medidas, o que nos mostra que a trajetória de separação, independente da institucionalização de tempos e lugares sociais, sempre obedeceu a um ordenamento de classe: Para as crianças de melhor poder aquisitivo, era oferecido às escolas privadas, para as crianças pobres, era ofertado a reclusão em internatos ou as Escolas de Aprendizes Artífices.

Em todos os períodos da história de nosso país, a condição da infância é emblemática, sobretudo no momento de transição do século XIX para o século XX. A Modernidade, erigida sobre a união de interesses das oligarquias do final do Império com os setores financeiros e comerciais da elite brasileira, não deu condição para que fossem criadas instituições capazes de se envolver de forma comprometida com os destinos do país, como explica Fernandes (2006):

[...] a Primeira República preservou as mesmas 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 construção da modernidade brasileira envolveu dois processos antagônicos: o atraso e a inovação; o novo (que não propôs alterações nas estruturas antigas) e o velho; o

rústico e o civilizado. Distante do alcance de uma revolução social, Fernandes (2006, p. 242) ressalta que a elite brasileira “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*” (grifo do autor).

De um modo geral, no âmbito da modernidade, ocorreram muitas transformações, sobretudo na forma de diversificação das atividades produtivas. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), deu-se início a lenta mudança do modelo econômico agrário-exportador. A produção de bens de consumo em larga escala (compreendida como resultado de técnicas modernas dos meios de produção), a ampliação do mercado interno, o que caracterizou ao passado o pertencimento das indústrias domésticas, o aumento das articulações econômicas entre as várias regiões do país, influenciou, sobremaneira, a modernização da primeira metade do século XX. Sobre esse momento, Furtado (1995) esclarece que:

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 do qual as demais regiões tiveram necessariamente de articular-se (Furtado, 1995, p. 236-237).

O crescimento econômico que alavancou ganhos para a história legitimada nos livros não representou ganhos sociais na mesma proporção para o conjunto da população. Nesse sentido, a formação heterogênea da sociedade brasileira e a desigualdade de um tempo constituído de mazelas e inseguranças se constituíram como elementos de uma modernidade aquém o atraso, com isso o conservadorismo podia ser muito favorável. Tecida com os fios da oligarquia, a elite brasileira, diferentemente de outras classes elitistas, como a da França, por exemplo, não teve condição de suplantiar os interesses individuais a atitude conservadora no âmbito político e cultural. No intuito de melhor compreender as contradições gestadas no seio desse sistema, Fernandes (2006) explica que:

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. (grifos do autor) (Fernandes, 2006, p. 240-241).

Uma modernidade que, embora não tenha conseguido romper com as relações de dominação, mas que conseguiu, no bojo de suas contradições, promover uma articulação entre desenvolvimento social e riqueza, configura-se como uma conquista importante do século XX, vivenciada numa transição que se estendeu até a década de 1930, momento em que as mudanças

sociais se firmaram como realidade irreversível em nosso país, já que o país vivia um novo impulso de desenvolvimento de seu poder econômico.

É importante destacar que as ideias do Brasil Moderno emergiram num contexto de confronto entre capital e trabalho, que desencadearam as primeiras greves de trabalhadores no início do século XX, e de movimentos que circulavam ora em sentido linear ora em percurso contrário, no meio dos modelos de modernização, que resultaram em diferentes disputas no seio das classes dominantes, como a Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932.

A elaboração das constituições revela muito sobre a organização da sociedade brasileira. As primeiras Constituições, de 1824 e 1891, têm como característica a exaltação dos direitos civis e políticos daquela época, integrados ao direito à liberdade, à propriedade e à segurança individual. No âmbito geral desses textos, há a ausência da palavra social, como se todos os direitos não estivessem imbricados neste. Essa ausência legitima o Estado patrimonialista⁶, mencionado por Faoro (2001), em sua obra “Os donos do poder”. A Constituição de 1891 instituiu o conceito de “nação brasileira”. Mas é na Constituição de 1934 que surge a instituição da sociedade do trabalho, fundamentada em regras que pressupõem a ascendência do “interesse social”, do “interesse coletivo” e do “interesse público” em detrimento dos interesses particulares.

Na abertura do texto da Constituição de 1934, há a afirmativa de que o regime democrático deve assegurar o bem-estar social e econômico, o coloca como princípio regulador das relações de trabalho, capaz de instituir a assistência social. Esse foi o primeiro texto constitucional que trata sobre a “ordem econômica e social”, das “condições de trabalho” e da “proteção social do trabalhador”, o que o distingue das anteriores. Desse modo, pode-se dizer que a invenção da vida social é produto da sociedade do trabalho.

É interessante não confundir a sociedade do trabalho com o trabalho socializado, isto é, que se produz numa perspectiva coletiva e livre, como exigia o processo de industrialização, ofuscado pelo esgotamento da prática da agricultura extrativa, que resultou na perda da capacidade produtora da terra, pela atividade predadora e pela ideia do fim da forma de trabalho servil. O modelo de sociedade industrializado teve como base o trabalho socializado. Esta tornou-se uma necessidade própria dos meios de trabalho dessa nova ordem.

É quando a ordem econômica passa a tomar parte na vida das pessoas, que uma nova ordem social é erigida sob a égide da dependência mútua no meio de homens livres, que

⁶ Patrimonialismo é uma forma de organização social, diferente do feudalismo e do capitalismo. Ela é marcada pela existência de um estado criado pela fusão entre as noções de soberania, pertencente à esfera pública e patrimonial, pertencente à esfera privada.

passam a ir produzindo a sua existência. É nesse cenário que a infância é mencionada pela primeira vez num texto constitucional. Até então, as leis e instituições enfatizavam a questão do(a) menor, não da infância como um tempo singular, preciso, que marcava a etapa de existência das pessoas. A infância adquire um grau de importância à medida que a sociedade também o adquire, fazendo com que aqui, assim como nos demais países ocidentais, a infância nascesse com a sociedade industrial, com um atraso de quase dois séculos em relação a outros países de elevada potência do capitalismo industrial no século XVIII, como é o caso da França, Alemanha e Inglaterra.

Com a promulgação da Constituição de 1934, ainda que de forma meio acanhada, a infância passa a ser mencionada, tomando parte nas ações e funções políticas do Estado. Ela surge no cerne de duas grandes transformações da ordem social brasileira: a industrialização e a urbanização, que se tornaram a base fundamental para a constituição de um novo modelo de família, que era a família conjugal. Nessa perspectiva, as atenções para a infância surgem junto com o novo conceito de família, até então ausente do corpo do texto das constituições do século XIX, tornando-se reconhecida como espaço de atuação do Estado com a Constituição de 1934, que embora lhe dedique um capítulo, vincula-a a interesses sociais com pouca expressividade.

A infância integra assuntos de natureza social e econômica, mas não compõe os assuntos relativos à família, educação e cultura. Por essa razão, ela surge relacionada à ideia do amparo, da maternidade, um tema que fez surgir diversas pressões sociais, de modo a estabelecer a regulação das relações no trabalho, nas três primeiras décadas do século XX. Esse novo panorama teve grandes influências no campo da educação, favorecendo a adoção do ensino primário para as crianças e os(as) adultos(as) de forma obrigatória e gratuita.

A relação conflituosa que envolvia a combinação entre a tradição e o desejo de inovação se constitui como a base para a inserção do país ao ideário da Modernidade. Com avanços nos debates em algumas esferas e silenciamento em outros campos, é que são estabelecidas algumas definições para a atuação da União, dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à família e à infância, conforme está no artigo 138 da Constituição de 1934.

- 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 à infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa [...] (Constituição de 1934, Artigo 138).

Com todas as discussões, a Constituição de 1934 fez surgir diferentes espaços de atuação da vida social, agregando valores já mencionados nas constituições posteriores, onde foram incorporados novos conceitos de infância, colocando com mais clareza a

responsabilidade do Estado no tocante às crianças e aos jovens. A exemplo, está destacado na Constituição de 1937, em seu artigo 127, que “a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que este tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades”. Colocando 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 fica mais clara e mais incisiva na Constituição de 1946, que, dentre outras determinações, estabelece em seu artigo 164 que passa ser “obrigatória, em todo território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência”. Nesses termos, a assistência passa a se sobrepor ao conceito de “amparo”, abandonando o caráter de ser um “objeto de cuidados e garantias especiais” para assumir a forma de obrigatoriedade do poder público. É importante ressaltar que nessas duas constituições a infância passa a fazer parte do capítulo que trata da família, e não mais daquele que trata da ordem econômica e social, como fora mencionada na Constituição de 1934. A partir desse período, a família passa a ocupar o debate na esfera pública, saindo definitivamente da esfera privada, o que eleva a criança a tornar-se assunto de interesse social e coletivo.

A década de 1930 foi marcada por muitos acontecimentos que tensionaram o cenário político, econômico e social, vindo tornar-se um marco da constituição da infância moderna no Brasil. Do ponto de vista do poder legislativo, vigoravam diferentes disputas que resultaram na consolidação da ideia do Estado assumir a responsabilidade pela educação pública. Nesse aspecto, diferentes posições entravam em confronto sobre qual seria o papel da educação e da escola, e no interior desse debate, buscava-se definir a natureza da infância, fato que já vinha se estabelecendo desde a década de 1920, inspiradas nas reformas educacionais que vinham sendo implementadas em diferentes regiões do país.

Numa perspectiva educacional e cultural, tomar como referência os acontecimentos de 1930 significa, indubitavelmente, retomar algumas reflexões de fatos ocorridos sob inspiração do movimento dos pioneiros da escola nova. Embora se reconheça que esse tema já tenha sido largamente discutido e interpretado à luz do pensamento de educadores(as) mais ilustres, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, dentre outros, destaco aqui as vozes femininas que fortaleceram o debate ideológico com vistas à concretização do projeto de reconstrução nacional.

Uma dessas vozes, que é pouco mencionada na história, mas que teve bastante altivez no bojo dos acontecimentos referentes à infância, é a da poetisa Cecília Meireles, que

além de participar ativamente da elaboração e divulgação do Manifesto da Escola Nova, ainda colaborou com a composição de um caleidoscópio que revelava a transição da infância moderna no Brasil, através da publicação de suas crônicas no Diário de Notícias do Rio de Janeiro no período de 1930 a 1933. A autora não se eximiu de tomar parte na coluna intitulada “Página da Educação”, ali publicando crônicas com assuntos pertinentes à época, como: escola, educação, livros, leitura, cultura, infância, literatura infantil, e outros temas ligados à formação do país naquele momento, como civismo, cultura de paz, envelhecimento e família, entre outros.

Cecília Meireles já era reconhecida como escritora, seus versos revelavam diferentes transições de hábitos e costumes da sociedade de sua época. Já conseguia colocar a urbanização como elemento de seus versos, conforme consta na composição do poema “O último andar”: “No último andar é mais bonito: do último andar se vê o mar. É lá que eu quero morar” (Meireles, 1990, p. 30). Ela fazia parte de uma elite intelectual que não ficou alheia aos problemas e polêmicas de seu tempo. Era uma militante ativa nos debates e na difusão de movimentos a favor da construção de uma concepção liberal de sociedade e educação. Exerceu um papel importante na consolidação do ideário escolanovista⁷, defendendo a importância da escola enquanto instrumento de progresso e transformação social e cultural do país. Foi autora da concepção da escola enquanto mecanismo de amoldamento das vivências infantis ao meio social, como realça Meireles (2001):

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.

[...] A educação terá de ser sempre o ajustamento do indivíduo ao ambiente. Ao seu próprio ambiente. Aquele em que ele possa viver (Meireles, 2001, -. 111-114).

Cecília Meireles teve voz ativa na defesa do ideal de renovação da escola, contrapunha-se à ideia de que a educação era algo restrito, cujo objetivo era apenas o ensino da leitura e da escrita, pois mais importante do que a conquista desses dois fatores estava a dimensão estética da educação destinada à infância. Buscou apoio em estudiosos(as) da psicologia e da sociologia, e foi alinhando seus pensamentos com os princípios da Pedagogia Moderna, de modo a levantar a bandeira do papel educativo que teria a arte, para abrir caminhos de possibilidades para o desenvolvimento pleno da criança. “A educação estética é um meio infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza [...]” (Meireles, 2001, p. 26).

⁷ Escolanovismo foi um movimento capitaneado por vários educadores, dentre eles figura Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles, dentre outros, realizado no final da década de 1920 e início da década de 1930 “que defendia a educação ativista, que buscava a formação do cidadão, e estimulava o processo de socialização da criança, oferecendo métodos de desenvolvimento de sua autonomia e individualidade” (Aranha, 2006, p.163).

Nesse percurso de luta por uma educação que levasse em conta a estética, Cecília Meireles foi uma pessoa que se envolveu em diferentes movimentos para fortalecimento da educação e da arte. Em suas crônicas, por diversas vezes assistiu duras críticas à ausência de livros para crianças e a inutilidade dos que eram disponibilizados, pois apresentavam apenas uma abordagem moral, sem levar em consideração aspectos importantes do pensamento infantil, como o desenvolvimento da sensibilidade e da relação afetiva da criança com o universo das letras.

Criticava a fragilidade da qualidade gráfica dos livros, alertando que a aparência de cada página deveria ser constituída de beleza, realçando sempre um perfume que tocasse a alma infantil, pois o “aroma poético deveria ser o alimento contínuo da infância” (Meireles, 2001, p. 28), e pela própria graciosidade das imagens e da organização das palavras se poderia tecer a trama onde se construiria uma moral positiva, e não sentenciosa, como era posto nos livros.

As produções literárias infantis exigem critérios que vão além da escrita correta, com termos adequados para o público infantil. Elas pedem uma visão do(a) autor(a) que seja capaz de acordar a alma da criança, percorrendo seus sonhos e fantasias, suas vivências objetivas e subjetivas. As letras precisam caminhar em diálogo com o mundo que cerca a imaginação da criança, toda a escrita precisa ser comprometida com a qualidade que este público exige e precisa. É preciso conhecimento de base científica e ser dotado de virtude poética para tornar os livros adequados ao leitor infantil, assim definidos por Meireles (2001):

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).

Em suas críticas aos livros escolares, ela expressava uma preocupação com o perigo que o conteúdo de um livro poderia gerar. O mal de que ela falava residia naqueles livros que apresentassem em suas páginas “velhas ideias”⁸, que colocassem em risco o equilíbrio que se projetava desenvolver no percurso de formação das crianças. Desse modo, era sugerido que os(as) adultos(as) analisassem atentamente as versões que compunham as páginas dos livros, uma vez que elas seriam manuseadas e internalizadas pelas crianças. Essa atenção não ficava restrita apenas aos livros escolares, mas aos livros de forma geral, que passariam pela leitura crítica dos(as) responsáveis antes de chegarem às crianças.

⁸ Num contexto político em que a consolidação de uma revolução no campo da educação se debate entre duas forças políticas contrárias: Os integralistas (considerados inimigos da democracia) e os comunistas (oponentes da exploração do trabalho), as “velhas ideias” se configuram como posição política nesse cenário.

Fortalecendo a concepção estética da educação, Cecília foi além das críticas à qualidade das produções literárias destinadas à infância, também levantou a voz contra o visual do espaço escolar, criticando o vazio das paredes e a desorganização dos mobiliários, que colaboravam para a diminuição do valor estético do ambiente, ferindo a sensibilidade das crianças e dos(as) professores(as). Fazia apelos à importância de se fazer uma limpeza nos prédios escolares, retirando-lhes as coisas que não tivessem utilidade e nem contribuíssem para o embelezamento do lugar, que os objetos decorativos apresentassem uma força moderna ao ambiente, fazendo com que a escola se tornasse um espaço atraente, bonito, com capacidade de seduzir as crianças para o encantamento de aprender e (re)aprender a lidar com as letras, os números e sentimentos.

Educar está relacionado ao ato de cuidar, e cuidar pressupõe uma preocupação com todo o ambiente (físico, moral e espiritual), e isso está imbricado em todas as expressões da nova educação que Cecília Meireles representava. Segundo sua visão, “[...] A vida humana precisa de um ambiente de sonho, para elaborar, com plenitude, o seu poder definitivo de ação” (Meireles, 2001, p.77), de tal modo que “toda a significação do que somos se inibe, dolorosamente tímida, quando não encontramos uma atmosfera propícia à eclosão daquilo que é” (p. 113).

Numa organização social marcada pela dicotomia de acontecimentos contrários, onde, de um lado, posiciona-se o advento do progresso industrial e, de outro, as sombras de um mundo caracterizado pelo atraso social e cultural, em que numa projeção de uma mesma imagem se reverbera a força da virtude e da degradação humana, a vida se apresentava demasiadamente diversa para ser vivida e compreendida a partir de um ponto de vista objetivo, era necessário transfigurá-la em formas mais admiráveis. Eis a razão para livrar as crianças da vivência em ambientes sem harmonia, sem a alegria que a cor da convivência imprime no desejo de aprender. Assim, fazia-se urgente educar as pessoas e os ambientes, para que um completasse no outro o desejo pela descoberta, pela curiosidade do qual se alimenta a aprendizagem.

É interessante destacar que o grande mote da Modernidade foi confirmar que o crescimento e o desenvolvimento da criança não se podiam constituir na “pura espera”, mas na vivência de uma esperança transformadora, que não se contenta “com a pura espera, que vira assim espera vã, só se espera na medida em que se começa a busca” (Freire, 2018, p. 37). A compreensão sobre o que a criança ganhou tem um componente social, o qual esteve ausente ou foi relegado a um campo secundário no século XIX e em parte do século XX.

Ela foi se tornando o cerne dos projetos políticos, de modo que o processo de reconstrução do país passava, indubitavelmente, pelo ideal de educar as crianças de acordo

com os novos princípios civilizatórios, preparando-as para a compreensão de seu papel na vida social, dentro de uma ordem contraditória, com fragilidades sociais severas, em que era preciso moldar a educação de acordo com os termos da ideologia liberal, em que a aliança de progresso e harmonia social era uma prerrogativa para livrar o país da iminência da instituição do comunismo. Descende desse momento o imperativo que trata de suavizar a situação social, através da ideia de harmonizar a vida e escola, evitando que as crianças ficassem expostas às situações que se contrapusessem aos fins almejados, porque “a vida que se opõe a escola é um atentado contra a infância e a adolescência em formação,” (Meireles, 2001, p. 55).

O processo de ascensão da criança à condição central de interesses humanos dentro da nova ordem social tornou inevitável algumas transformações, não apenas de natureza material, mas, principalmente, de natureza simbólica. A criança, dentro da lógica moderna, ganhou uma vida interior, passou a ter uma alma, isto é, foi reconhecido que na infância havia um jeito próprio de “ser”, de pensar, de se comunicar, de apreciar as coisas à sua volta, de sentir e de expor seus sentimentos, de compreender e perceber o mundo. Nesse sentido, a infância passou a ter um estatuto de um tempo que lhe era singular, único, superior, que seguia um sentido horizontal, que levava e trazia imagens de representações que o(a) adulto(a) foi perdendo: o poder de imaginar, de criar, de fantasiar, de se perceber como um *continuum* de mudança, conforme esclarecimento de Elias (1998):

Essa representação da identidade pessoal como um continuum de mudança, como uma individualidade que passa por um crescimento e um declínio, pressupõe um imenso patrimônio de saber. Ela reflete o nível relativamente elevado de certeza e adequação hoje atingido pelo saber referente às regularidades biológicas e outras. Sem esse saber, não teríamos nenhuma certeza quando adultos, de sermos as mesmas pessoas de outrora, quando éramos crianças (Elias, 1998, p. 156).

Do ponto de vista da criatividade e da força imaginativa, as crianças e os(as) artistas possuem características que as distinguem das pessoas comuns, conseguem ver o mundo sob lentes mais elevadas, transfigurando a realidade para um campo da imaginação, onde é permitido saídas e passagens por vias estreitas de nossa vivência. “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). Esse estatuto conferido à criança como ser criativo se torna a marca de um tempo constituído de interesses e necessidades próprias do universo infantil, diferente do modo de funcionamento do mundo adulto. Toda essa via de construção é caracterizada, fundamentalmente, pela busca de distinção entre a criança e o(a) adulto(a).

As ideias difundidas por Cecília Meireles confirmam que o modernismo não foi apenas um movimento de caráter cultural, foi muito mais, tratou-se de um movimento político

e social, cujo objetivo era a busca pela humanização da sociedade pelas vias da cultura, atendendo às vozes da arte num diálogo conciliatório com os demais segmentos do país. O ideal de “nacionalização da arte”, tematizado por ela e por tantos(as) outros(as) artistas, agentes desse movimento, em seus escritos e em outras expressões artísticas, não pode ser interpretado de forma desvinculada da ambivalência social, do desequilíbrio econômico e da desordem do momento. Desse modo, tanto a educação estética quanto a educação cognitiva, pilares da educação nova, constituíram-se como vetores para a evolução da ideia de construção harmoniosa do país.

O modelo de infância que se projetava nesse período, sobretudo nos grandes centros urbanos, que estava em pleno processo de expansão, não teve forças para resistir às desordens e às instabilidades de diferentes naturezas que compunham o processo de modernização do país. Um mundo que não arranhasse as paredes sólidas da elite, que marchasse na direção da perfeita ordem e harmonia social, não teve força suficiente para cruzar a fronteira da realidade, vencendo a utopia que projetava a educação para um espaço de infinitas possibilidades de transformações. Assim, as ideias que subsidiaram o projeto de educação para o povo, apresentada com mais tenacidade, no início do século XX, não tiveram como se efetivar diante da ausência de bases políticas impostas pelo capitalismo vigente.

No entanto, há que se destacar que as ideias modernistas e escolanovistas foram essenciais para a constituição do que conhecemos hoje como conceito moderno de infância. Pode-se dizer que todas as iniciativas sociais e políticas que desencadearam forças para o processo de democratização da leitura, sobretudo para e entre as crianças, não deixam de ser marcas remanescentes do ideal modernista, de colocar a cultura como elemento importante para a realização de conquistas no campo político, social e econômico.

A “escola de massa”, bandeira da Modernidade, foi um acontecimento nascido de forma tardia no contexto da realidade brasileira, pois o país vivenciou a segunda metade do século XX amparado nas leis da Constituição de 1967, em que a assistência social era enfatizada como meio de vencer a precariedade econômica da população, especialmente das crianças. O que se tem de saldo maior desse período foi a elevação da gratuidade e obrigatoriedade da escolarização, que foi expandida de 7 a 14 anos.

A concepção reinante no país de associar a infância ao amparo e à assistência só passa a ser rompida com a promulgação da Constituição de 1988, especialmente com a Lei n.º 8.069, que deu espaço para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No que tange à Constituição e à referida lei, há a regulamentação do artigo 227, que dispõe sobre o dever da família, da sociedade e do Estado com a infância e a adolescência. O que surge nesse

cenário como novidade é que a proteção integral à infância constitui um direito social, bem como são direitos sociais a educação, a saúde, o lazer, a cultura e a segurança, que são partilhados com outros grupos sociais (Brasil, 1988, Art. 6º).

É interessante colocar aqui que no texto constitucional de 1988, dentre as ações que regulam a ordem econômica e a ordem social, há um ponto que se entrecruza com outros de forma comum, o primado pelo trabalho, um campo que é alimentado desde a promulgação da Constituição de 1934. A existência de um capítulo específico que versa sobre os direitos sociais fundamentais que se antecipa aos princípios e dispositivos que regulariza essas duas ordens supõe que o bem-estar e a harmonia de interesses, que embasam a economia liberal, é apenas uma fantasia, por isso a necessária consciência de que é preciso se firmar direitos para o enfrentamento do eterno conflito capital-trabalho.

O final da década de 1980 teve como marca o ápice de evolução do capitalismo nacional e global, conseqüentemente, os discursos de globalização se tornaram muito fortes. Nesse contexto, amparar e assistir a infância já não respondia às reais necessidades da Nação. Era preciso oferecer-lhe proteção integral, que, em sentido amplo, significava cuidar das crianças de forma completa, principalmente daquelas que se encontravam em situação de vulnerabilidade. O conceito de proteção surge nesse momento acompanhado de um novo conceito, com conotação social radical, que era a “absoluta prioridade” para a infância e para a adolescência, conforme está disposto na Constituição de 1988, em 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 (Brasil, 1988, Art. 227).

Todo grau de importância conferido à infância na Constituição de 1988 teve substancialização na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que amparou a criação do ECA. Os termos que os idealizadores da lei definiam como “proteção integral” da criança e do adolescente, o ECA tratou de definir os termos e as condições para que essa proteção se constituísse como concreticidade histórica. Pode-se afirmar que isso foi um acontecimento importante na história da sociedade brasileira, uma vez que passou a ser dado a esses dois grupos um tratamento sociojurídico, sem que houvesse nenhum termo de comparação na história da infância e da adolescência.

O ECA define pontos importantes acerca da demarcação de tempo etário da infância e da adolescência, fato que não foi mencionado em nenhuma das constituições, nem mesmo na Constituição de 1988, no entanto esse tema gera algumas controvérsias, pois deixa preservado

alguns elementos tradicionais, em que há entendimento da separação direta entre a infância e a adolescência, mediada pela puberdade. Desse modo, para os efeitos da lei, considera-se criança a pessoa com doze anos incompletos, e adolescente a pessoa que está entre doze anos completos e dezoito anos de idade (Brasil, 1990, Art. 2).

Os direitos aos mais frágeis é algo recente na História do Brasil, sobretudo àqueles direcionados à infância. Desse modo, é que o direito de existir com dignidade, considerado grau superior da ideia de cidadania, só veio ganhar destaque a partir da Constituição de 1988, direitos que foram ganhando forma no ECA. Foi a primeira vez que se viu que os ganhos civilizatórios não foram postos de forma indireta, como aqueles destinados ao direito da família e do trabalho, mas foram colocados como um dever do conjunto da sociedade para com as crianças, dada sua importância para seu pleno desenvolvimento como pessoa, como cidadã.

O reconhecimento de direitos à infância, nesse momento, agrega conquistas alcançadas em vários períodos anteriores, como assistência à saúde, o acesso ao ensino público e gratuito, sendo integrados a valores que até então não tinham expressão na lei, como a liberdade, o respeito e a dignidade, elementos fundamentais para a consolidação da cidadania humana, como é colocado no ECA (Brasil, 1990, Art. 15): “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”.

O direito à liberdade, embora circunscrito aos ideais de uma sociedade liberal, quebra uma longa tradição, em que a infância era concebida como uma etapa da existência humana sem importância para a proclamação e extensão das conquistas que levavam à cidadania, compreendida como ser inferior, sem condição de se engajar nos acontecimentos da vida social e de participar ativamente da construção do mundo em que estava inserida. O direito à liberdade envolve aspectos importantes da cidadania. Segundo o ECA:

- 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, 1990, Art. 16).

Esses direitos, ainda que não tenham sido amplamente incorporados à vida social, configuram-se como um marco divisor de águas no que se refere à forma como historicamente foi tratada a infância. Esses ganhos foram inéditos como proposição, não exatamente como prática, tendo em vista que o ordenamento jurídico não tem a finalidade de expropriar direitos, como figurava no Código de Menores, mas objetiva ampliá-los e protegê-los. A função do ECA,

do ponto de vista jurídico, é o de regularizar a situação de vulnerabilidade das crianças, sobretudo daquelas que se encontram à margem ou completamente fora dos benefícios que a civilização conquistou. O que o torna diferente é que, ao contrário das legislações anteriores, a ênfase aqui é colocada sobre a prevenção, e não ao amparo, como o era em leis anteriores.

No contexto da sociedade brasileira, há uma inversão no que se refere à articulação da ideia de tempo e fatos. A consciência de determinados acontecimentos nasce primeiro que as condições reais de sua efetivação. Foi assim, na proclamação do discurso liberal, que as elites conseguiram verbalizar para construção da sociedade de direitos no exercício de práticas escravistas e de exploração, como se houvesse a necessidade do país se reconhecer moderno antes mesmo de se criar as condições para fazê-lo. As ideias nascentes fora do lugar, sem conexão com o tempo real de seus acontecimentos, não retiram dela a importância histórica de seu surgimento, “o que são ‘passado’, ‘presente’ e ‘futuro’ depende das gerações vivas do momento. E como estas se ligam constantemente, era após era [...]” (Elias, 1998, p. 63), principalmente porque refletem as tensões e contradições de seu tempo, reverberando os conflitos que incidem sobre os problemas da sociedade brasileira, de um modo geral, e da criança, de forma particular.

A legislação da infância só pôde ser consolidada na medida em que houve a ruptura de um modelo de vida organizado do ponto de vista individual, fundamentado na ordem familiar e patriarcal, que conseguia se organizar como uma unidade econômica, política, administrativa e religiosa, compelindo os homens a um modo de vida coletivo, baseado na forma cooperativa, não familiar, do processo de trabalho. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a infância legislada, institucionalizada é marcada pela “luta do *governo do Estado* contra o *governo de casa*” (Faria, 2003, p. 135, grifos do autor). Nessa nova ordem social, constituída de homens/mulheres “livres”, organizados(as) de forma coletiva, compelidos(as) a cuidar do bem comum, ainda que esse bem comum fosse de interesses privados, nasceu a proclamação da infância enquanto responsabilidade do Estado e da sociedade.

O desenvolvimento da compreensão de infância no Brasil passa, necessariamente, por dois processos históricos inseparáveis, ao mesmo tempo distintos e complementares: o declínio do trabalho rural e a ascensão do universo urbano, com o crescimento da indústria e do comércio, fatos que levaram à longa transição do Império para a República, desintegrando a aristocracia rural e fortalecendo o crescimento da elite enquanto classe dominante.

Esses fatos históricos marcaram de maneira muito significativa a história da infância, uma vez que foram determinantes de um fenômeno social com o qual o conceito de infância se vincula diretamente: o surgimento da família urbana, conjugal, em substituição à

família rural, patriarcal. Fazia-se necessário, nesse momento, construir uma forma de organização social que fosse capaz de retirar o controle do espaço privado, isto é, da família, direcionando-o para o Estado, para que este pudesse cuidar da educação das crianças e dos(as) adolescentes.

Não há dúvida de que foi a internalização das influências modernizadoras, como a organização do Estado Nacional e o fortalecimento da indústria e do comércio, que ofereceu as condições adequadas para que se pudessem colocar em destaque as grandes preocupações com a infância. Não se pode negar o fato de que a diversidade e a forma desigual sobre a qual se estrutura a formação da sociedade brasileira não deram conta de responder a essas preocupações, tampouco de generalizar esse acontecimento e de reconhecer os limites de sua abrangência. O Brasil é um país de dimensão muito maior do que supunha os movimentos que surgiam, sua extensão não está circunscrita ao seu litoral, de modo que não é possível projetar o país na lógica da prosperidade e do progresso tendo como referência as grandes cidades, sobretudo aquelas que o Estado selecionou como centro de suas atividades políticas, para que se tornassem polos de irradiação de uma consciência da infância, impregnando-a com a forma de seu desenvolvimento nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

2.3 Infâncias que formam os espaços urbanos

Pensava o filho calado
pensava o filho ouvindo
que a cidade é moderna (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos).

O conceito de infância vem sofrendo diferentes alterações de acordo com o momento histórico, refletindo as contradições e tensões de cada tempo. Assim, o mundo agrário construiu um modelo de infância enquanto permaneceu hegemônico, hoje o mundo urbano é quem apresenta os modelos e interpretações próprios da infância.

Para compreender a infância moderna, urbana, é necessário “treinar a imaginação para sair em visita”, como dizia Arendt (2005, p.27), pois o conceito, nessa perspectiva, abriga um conjunto de visões que modelam o olhar em relação às crianças, fato que exige uma visita para além do tempo real, despertando acontecimentos que deram movimento às construções de conceitos que envolvem a infância, na medida em que uma expressão dita sobre a criança se transforma em memória social, esta ganha o universo do entendimento sem fronteira, deixa de referir-se a uma criança histórica, datada, passando a referir-se a todas as crianças, sejam quais forem suas realidades. No entrelaçamento dos fios que formam essa tecitura da fala-ação, vai-

se produzindo a imagem da criança ideal, aquela que preenche as nossas percepções românticas ou que vai moldando as expectativas que se busca tornar real, conforme relatado por Agamben (2005):

A ideia de uma infância como uma ‘substância psíquica’ pré-subjetiva revela-se um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem (Agamben, 2005, p. 59).

Não se trata aqui de afirmativa de que é o discurso que constrói a infância, mas ela torna-se um exemplo emblemático de que as palavras, ao envolver em suas tramas, a designação de pessoas, grupos ou instituições, revelam as feições do mundo em cada época e lugar. Foram as transformações ocorridas no interior das relações nas esferas do trabalho, da família e da política que tornaram possíveis as classificações que separam e dividem as crianças escolarizadas e não escolarizadas, abandonadas e protegidas, trabalhadoras e não trabalhadoras, urbanas e rurais, dentre tantas outras classificações.

A humanidade se movimenta entre o uso que faz das palavras, compreendendo que elas ligam tempos, reconstroem histórias, projetam pensamentos futuros, furam a voz do silêncio, criando uma outra lógica para a expressão do que mora dentro dos olhos humanos, mas elas não são sublimes constelações que nomeiam as coisas do mundo, são frutos das lutas sociais para dar legitimidade à existência ou não existência de determinadas coisas, para garantir o conhecimento e reconhecimento de fatos que tornem possível o posicionamento de homens e mulheres em grupos, conferindo a cada sujeito uma identidade. O poder das palavras gera as condições simbólicas de fazer grupos e estes constroem a sociedade em consonância com suas crenças, valores e visões de mundo de seu tempo. A esse respeito, Bourdieu (2004) discorre que:

O poder de fazer as 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. 166-167).

No entanto, é importante que se compreenda que nenhum poder de representação é completamente absoluto na sua forma de interpretar e engendrar as realidades. As crianças são sujeitos concretos e, como tal, possuem existências múltiplas, plurais e diversificadas, o que faz com que não se enquadrem nas categorias de classificações que sobre elas são imputadas, o que acaba por evidenciar as marcas de conflitos e entendimentos, tanto da parte de quem detém o poder de nominar quanto por aqueles(as) que recebem a nomeação.

Tomemos como referência um estudo sociológico realizado por Martins (1991), que entrevistou crianças filhos(as) de colonos, moradores de uma colônia do Estado de Mato Grosso, e posseiros, residentes num povoado da Amazônia. Seu trabalho expressa como o poder de associação e dissociação é constituído num país cuja realidade se apresenta de forma tão diversa e desigual. A forma como as próprias crianças vão constituindo sua infância está relacionada com as condições sociais que o espaço em que vivem permitem construir. Sobre isso, Martins (1991) coloca que:

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é o 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, 1991, p. 67).

A infância, enquanto construção simbólica, não tem um marco de finitude, não pode ficar circunscrita a um período “residual”. Há grupos que foram compelidos pelo estudo ou pelo trabalho, deixando de viver a infância em todas as suas dimensões, ficando, assim, de fora do grupo desenhado pelo mundo dominante como modelo ideal de infância. O modo como se desenvolve o processo de significação da infância é produzido de acordo com os meios e as condições que são ditas e ofertadas pela sociedade de cada tempo e de cada lugar. Portanto, a 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” (Sarmiento, 2005, p. 367).

Todo conceito é passível de transformação, ainda mais o conceito de infância, que se trata de um período de desenvolvimento humano, e as fases que constituem a pessoa humana estão em constante processo de mudança, pois as relações que vão se formando entre os sujeitos de mesma idade ou de diferente faixa etária exigem em cada momento da história formas de interação diferentes, tanto entre as pessoas quanto com as coisas com as quais precisam estabelecer relação, quer por dependência ou apenas porque estão ali compondo o universo de sua atuação.

Os conceitos de infância assumidos no final do século XX e início do século XXI nos impelem a tecer críticas que possam (re)colocá-los numa perspectiva de contínua transformação. Os novos modelos de agrupamentos familiares, que rompem com a ideia da família nuclear constituída de pais, mães e filhos(as) (de preferência biológicos); os movimentos corporais que geram o erotismo social, de modo particular, o erotismo infantil, que vêm transformando a criança em objeto de consumo e de desejo; os debates que invadem a esfera da vida protegida pela casa, misturando e confundindo o público e o privado; a

sociabilidade humana mediatizada pelas mídias eletrônicas, potencializada com a entrada das novas tecnologias da informação e da comunicação; a visão de que nem a família nem o Estado dispõem de códigos permanentes de controle sobre os movimentos das crianças; o desaparecimento dos valores morais e o esgotamento das forças de manutenção do diálogo, entre outras tantas transformações, têm dado sinais vitais de que a cada dia uma nova percepção de criança vai cotejando o modo como vem sendo delineado os conceitos de infância nesse tempo. São os costumes e mudanças criando as vicissitudes de um campo de estudo que se torna cada vez mais amplo e complexo.

A sociedade do espetáculo (Lipovetsky, 2005), onde as pessoas vivem com o eterno desejo de serem vistas, torna-se incompatível com o ideal romântico largamente difundido nas crônicas de Cecília Meireles, de que a educação se poderia fazer pelo olhar. A autora defendia em suas publicações que só era internalizado aquilo que as janelas dos olhos permitiam. Assim, ela dizia que “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).

Em contraposição à ordem que foi inspiração para o ideário moderno, é que proponho caminhar sobre a desordem de um tempo eivado de contradições, que une e separa na mesma velocidade, pisando firme no frágil terreno onde residem as crianças do contemporâneo, moradoras de um assentamento localizado no semiárido cearense, para compreender a natureza de suas existências e o modo como as palavras têm se encaminhado para a construção da leitura no universo de suas percepções.

Reconheço que não é possível desenvolver uma teoria da infância e, por conseguinte, uma teoria da leitura com o olhar voltado apenas para o passado, mas procurando nos feitos da humanidade as linhas invisíveis que costuram o que é nominável nos tempos passado, presente e futuro. “É somente na experiência humana que se encontram essas grandes linhas demarcatórias entre ‘hoje’, ‘ontem’ e ‘amanhã’,” (Elias, 1998, p. 66). O antagonismo de classes, que gera oposição entre a esfera de vida pública e privada, família e sociedade, escola e sociedade, ou a organização ideal de cada um desses organismos, configura-se como um dos elementos frágeis para a compreensão das muitas instabilidades, inseguranças e complexidades que marcam a transição do mundo contemporâneo.

O fenômeno da globalização (Furtado, 1998)⁹, algo ditado nessa nova ordem, fez o mundo ficar maior, trouxe o falso entendimento de que as coisas são mais alcançáveis e que a proximidade entre as pessoas é mais real. Isso trouxe, também, uma evolução marcada por uma “perversidade sistêmica”¹⁰. No que se refere à infância, a globalização trouxe o alargamento dos espaços e de formas de socialização, que ultrapassam as relações adulto(a)-criança, pois além dos(as) adultos(as), ampliaram-se as relações das crianças com objetos, com imagens e ideias, elementos sociais que estão sobrepostos ou em conflito com o mundo da criança. Por outro lado, os(as) adultos(as) com os quais interagem não são apenas seus pais ou professores(as), é possível que esses(as) sejam os que menos têm controle sobre a socialização das crianças, sejam elas pobres ou ricas, urbanas ou camponesas.

A globalização não apenas alargou o mundo, como o fez girar de forma mais veloz, promovendo a descontinuidade entre o tempo histórico e o espaço, desarrumando os modos de pensar e de agir, dividindo pensamentos, mudando o rumo das ruas e gritando pela presença da esperança. A exemplo dos versos drummondianos, “este é um tempo de divisas, tempo de gente cortada, [...] mudou-se a rua da infância [...] é tempo de muletas, tempos de mortos faladores e velhas paráliticas [...] mas ainda é tempo de viver e de cantar” (Andrade, 2000, p. 30).

Não se pode apreender o que é ser criança de forma isolada, há sempre que se levar em consideração os condicionantes sociais (local onde a criança produz sua existência, o tipo de organização econômica que constitui a comunidade onde ela está inserida, classe social, gênero, etnia à qual pertence), culturais (relação que tem com o lugar, com o tempo, que expectativa compõem os movimentos de suas ações). De modo que se possa compreender que todas as categorias usadas para exemplificar as diferenciações sociais comportam, em si, inúmeros elementos e combinações, o que torna cada vez mais complexa a composição da trama de investigação das condições de vida que subjazem à constituição da infância.

Nesse sentido, na criança pobre, camponesa, vivendo no semiárido nordestino, pode-se encontrar diferentes variações internas no construto de sua existência, o que faz com que apenas se consiga apreender parte da diversidade que forma a infância brasileira. No entanto, isso não invalida os esforços realizados para construção de generalidades, aquilo que a criança assume como sua classe, sua etnia, sua geração, apenas atribui relatividade ao

⁹ Furtado explica os aspectos históricos, tecnológicos, econômicos, sociais e políticos que dão forma ao subdesenvolvimento de países pobres, notadamente o Brasil, e as consequências da globalização sobre as identidades sociais e culturais de sua gente.

¹⁰ Sobre a perversidade sistêmica, Santos (2000, p. 20) esclarece que ela “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.

processo de linearidade de suas relações, não é aditivando diferenças ou semelhanças que se pode apreender um tipo ideal de infância, mas reconhecendo que cada grupo, a depender dos fatores sociais e culturais, sofre alteração.

Aos(às) estudiosos(às) das crianças, competem a tarefa de elaborar caminhos que sejam capazes de levar ao conhecimento da historicidade da criança, permitindo saber como vivem, pensam, sentem e percebem a vida. Um conhecimento que promova a integração da memória social e individual, que intensifique o diálogo entre as produções de natureza simbólica e discursiva de modo que se possa ver as crianças em sua totalidade, isto é, como seres do mundo com percepções próprias de sua atuação sobre este mundo.

Nesse tempo, é possível que o verso de Drummond esteja certo, que tenha mudado a “rua da infância”, mas a tarefa de articular os ordenamentos sociais com a produção cultural das crianças do campo e da cidade permanece como um compromisso capaz de estabelecer ligações com todos os tempos, transmutando as fraquezas em forças, que dê movimento e leveza aos acontecimentos de agora. As ruas podem mudar de direção e até de lugar, mas os caminhos que elas vão deixando permanecem abertos para recomposição de casas e histórias que unem as conquistas do passado com as luzes de expectativas de futuro. “O que são ‘passado’, ‘presente’ e ‘futuro’ depende das gerações vivas do momento” (Elias, 1998, p.65), são elas que irão reconfigurar o passado, conforme suas percepções, e projetar o futuro, que só se concretiza em acordo com o compromisso firmado no presente.

No próximo capítulo farei uma incursão nas falas das crianças, como forma de melhor situar o leitor ou leitora no entendimento dos caminhos e encruzilhadas que marcam o período da infância.

3 AS NARRATIVAS VIVAS DA INFÂNCIA: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS

Por cativa em seu destinozinho de chão, é que a árvore abre tantos braços
(Guimarães Rosa, 2001c).

A infância é um tempo que constrói muitas narrativas, algumas saem flutuando pelo ar, sem pedir licença, seguem até as nuvens e de lá vão compondo imagens que se diluem e se emendam novamente formando histórias de muitos e variados começos. Neste capítulo, proponho trilhar um caminho onde as falas das crianças do assentamento serão as estrelas a conduzir meus passos. Como a árvore, que abre os braços por se reconhecer cativa de seu destino de chão, e saber que eles podem alcançar distâncias inimagináveis, assim as falas contam saberes que identificam o infinito da visão que cada criança tem do tempo e do lugar onde estão.

Há que se entender que para além das crianças que se encontram nos livros vestidas de tinta e papel, há aquelas localizadas no tempo real do presente, identificadas no fazer diário de suas vivências, no pensar que ultrapassa a ligeireza do presente, no contar que sua fala vai embalando e dizendo de si e de seu lugar. No ato de observar e de contar, sigo pistas que me levam à investigação de aspectos que se assemelham às crianças, tornando-as contemporâneas de outras no jogo de falas e histórias, assim como são evidenciados aspectos que as particularizam, evidenciando elementos contraditórios, próprios do processo de globalização vivido pelo assentamento.

Tendo como parâmetro que o ponto de vista predominante que se tem da infância é uma visão urbana, que se constitui com modos de vida produzidos pela urbanidade, neste capítulo abordo conceitos e noções que problematizam as estruturas sobre as quais se fundam as representações da infância. As crianças aqui mencionadas produzem sua infância num lugar histórico e socialmente situado, do qual participei de sua organização e modos de vida por um período de 18 meses, de modo que, ao tentar descrevê-lo, também me fui fazendo narradora e leitora das impressões, escutas e indícios das histórias que fui amalhando em cada tempo que ali permaneci.

Assim, procuro evidenciar neste capítulo os dizeres da infância que se fizeram importante para o entendimento da criança e suas dimensões, enquanto sujeito social. Os estudos de Arendt (2005) e Fernandes (2004) foram essenciais para a compreensão crítica do modo como vem sendo tratada a infância. Nessa busca por conhecer a infância que se desenvolve no Assentamento Lagoa do Norte, procurei contar a história de formação do assentamento, suas lutas e desafios, fazendo uso das falas dos líderes comunitários que vivem

essa história desde os seus muitos começos. Nesse amearhar dos fatos históricos, ouço a voz das crianças que refletem sobre seu tempo e modos de viver a infância no assentamento. Coloco suas falas em diferentes temporalidades em que vivem a história de formação do lugar onde vivem.

3.1 Conversas com crianças: os dizeres da infância

O campo sociológico e antropológico de estudo da infância tem se ampliado de forma considerável, haja vista que há uma comunidade científica debruçada sobre esse terreno de estudo em diferentes países, inclusive no Brasil. Esse fato tem modificado a forma de interpretar os conceitos de infância, antes tidos como objeto de estudo exclusivo da pedagogia e da psicologia, elevando a teoria da infância a uma assimilação social, pois as crianças são seres sociais que fazem e produzem história, conforme as condições do tempo e do lugar onde estão situadas.

A sociologia, como ciência que se dedica também a estudar a infância, em diálogo com a história e a antropologia, direcionou os estudos para perspectivas epistemológicas e metodológicas pouco exploradas nas pesquisas sobre as crianças. A compreensão de criança como sujeito social, pensante, capaz de construir sua própria socialização no mundo contribuiu, sobremaneira, para que fossem criadas as condições para o levantamento de questões que pudessem quebrar o denso silenciamento cultural que sobre elas foi imputado ao longo de nossa história.

Ouvir a voz das crianças foi o caminho metodológico que a antropologia foi amalgamando para que, de seu universo interior, pudesse irromper o modelo vertical de sociabilidade das crianças, que se baseia na ação dos(as) adultos(as) sobre elas. Nem toda organização social segue esse modelo, nas organizações indígenas o desenvolvimento infantil se faz de maneira horizontalizada, com espaços para interação com a natureza. A sociologia, ao conceber a criança como um ser social, evidencia o papel ativo desenvolvido por elas nas suas interações sociais e culturais. À medida que constroem sua autonomia, movimentam-se junto com os(as) adultos(as), dando significação ao mundo em que vivem.

Com as mudanças na forma de se perceber e reconhecer as crianças, surgiu também a crítica à segmentação das idades. O compartimento do tempo, periodizando as idades com seus respectivos percursos institucionais, configura-se como cerne da crítica ao trabalho de construção simbólica da infância. As idades educativas, que conferem às crianças o lugar que devem ocupar no processo de escolarização, são construções sociais nascidas em concepções

biológicas e psicológicas, das quais descende o modelo de escolarização predominante no mundo ocidental, independentemente dos contextos em que vivem as crianças e dos efeitos que o meio pode ter sobre sua socialização.

É importante destacar que os espaços institucionais são espaços de luta simbólica e estão imbricados na construção das ações, dos meios em que se concretizam as interações sociais das crianças. O lugar legitima suas feições de acordo com as classificações que a ele é atribuída e vai se configurando a partir das ideias e expectativas das pessoas que o habitam. Assim, o vaivém das crianças confere o ritmo de desenvolvimento do lugar num dado momento histórico. O poder simbólico é sempre o “poder de conservar ou transformar as classificações.” (Bourdieu, 2004, p. 166). O lugar também é espaço fundado nas percepções, que se forma com base no conhecimento e reconhecimento das ações que nele se constrói. A escola, enquanto lugar de formação de crianças, configura-se como espaço de pesquisa, já que nela estão as crianças em idade de escolarização, em especial no processo de construção da aprendizagem da leitura, objeto deste trabalho.

No que tange à ideia de que as crianças são seres brincantes por natureza, é uma concepção que está ligada à definição de infância, conferindo-lhe uma distinção social, sobretudo em relação ao trabalho. O ato de brincar é reivindicado, principalmente, nos primeiros anos de escolarização, pois produz interações importantes para a consolidação do seu desenvolvimento e para a construção de uma cultura infantil. As brincadeiras se constituem “como uma parcela central das ações comuns que as crianças desenvolvem” (Ferreira, 2004, p. 85), por isso a ênfase nas atividades lúdicas como característica fundamental da cultura das crianças, como caminho para o fortalecimento de sua autonomia em interação com os(as) adultos(as) e para a horizontalização do espaço educativo de formação do tempo da infância.

Os estudos que envolvem as crianças são, em sua maioria, voltados para o período que vai de três a seis anos, onde estão matriculadas na educação infantil. Aquelas que estão em idade escolar do ensino fundamental pertencem a um segmento sem reconhecimento social, com poucos estudos voltados para essa fase de desenvolvimento das crianças, o que dificulta apreender sobre as formas em que elas afetam e são afetadas pelo processo de escolarização, pela cultura e pelo trabalho. Elas compõem um entremeio entre as crianças pequenas, com atividades na educação infantil, e, por outro lado, a juventude, com estudos mais elevados no contexto escolar. Essas fases são facilmente identificáveis, pois possuem grande legitimidade social, marcada por uma especificidade temporal: brinquedo e brincadeiras para as crianças pequenas, estudo e trabalho para os(as) jovens(as).

Há um silenciamento nas políticas públicas para a infância, como se fosse construído um espaço vazio socioantropológico no que diz respeito a esse período, que se manifesta “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 [...]” (Mollo-Bouvier, 2005, p. 395). Nesse sentido, é preciso tirar da invisibilidade as crianças de 07 a 12 anos (verificando as especificidades de cada contexto, pois há lugares em que a idade da infância é prolongada); direcionar o interesse para o conhecimento de seus saberes (velados ou explícitos), suas práticas e modos de se apropriar de ideias e acontecimentos nos espaços de atuação pública e particular.

De certo modo, a representação social das crianças nessa idade é predominantemente escolar, sendo o estudo classificado como ofício do(a) aluno(a). Esse fato promove o silenciamento das formas de participação no ato de sua própria sociabilidade e socialização com aqueles(as) com os quais interage: pais, professores(as) e amigos(as), dentre outros.

É interessante ressaltar que há uma gama de investimento nos estudos acerca do conhecimento sobre as crianças, mas há, ainda, uma lacuna no que tange ao conhecimento sobre a infância enquanto construção social, o que implica buscar conhecer o que as crianças pensam, querem, sentem e realizam com aquilo que aprendem. Apesar dessa afirmação, Quinteiro (2002), coloca que:

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 (Quinteiro, 2002, p. 22).

Considerando a importância de preencher os vazios dessa lacuna, é preciso levar em consideração as nascentes dos problemas do conhecimento prévio, do “pré-construído que está em toda parte” (Bourdieu, 1998, p. 34), o que inviabiliza trabalhar com o não previsto, com aquilo que não se pode modelar. É preciso ter cuidado com a naturalização do que não é natural, com a adoção de modelos prontos que limitam o espaço de atuação das crianças, tirando delas as possibilidades de desenvolver suas próprias experiências culturais.

Ao se reconhecer a alteridade das crianças em relação aos(as) adultos(as), respeitando a especificidade de sua linguagem, de sua forma de pensar e de agir, abre-se uma gama de possibilidades para caminhos diversos de pesquisa com crianças. Nessa perspectiva, há um ganho significativo nessa formulação, na medida em que as crianças podem ser

compreendidas como sujeitos de direitos plenos, com capacidade de gerenciar situações adversas e complexas, fato que se contrapõe à ideia de infância como um período de menoridade.

A ação das crianças sobre as condições culturais em que vivem se confirma como força importante para a construção de uma existência social própria de seu tempo, “a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as culturas da infância” (Sarmiento, 2005, p. 373). O grande entrave nessa questão é que não se pode circunscrever a alteridade das crianças às próprias crianças ou a seus grupos de idade. O(a) adulto(a) precisa tomar parte nesse processo, sem nele impor condições que limitem a autonomia delas.

É fato que todas as pessoas, sejam de que idade for, estão neste mundo partilhando de seus ensinamentos, de seus aprendizados, de suas incompletudes e de suas contradições, por essa razão a alteridade da infância precisa ser construída para que sua introdução na esfera pública deste mundo possa ser realizada, e nele a criança possa partilhar da vida social e da multiplicidade de valores nela existente.

Em todos os grupos sociais que a criança interage, seja na família, na vizinhança, entre amigos(as) ou na escola, elas partilham diferentes significados da vida social, mantendo alguns, construindo ou desconstruindo outros, na forma de relações horizontais ou verticais, elas estão sempre em movimento permanente com os grupos sociais com os quais se relacionam. No entanto, isso não significa que a assimetria de poder, gerada pelas condições de dependência física, econômica e social da criança em relação ao adulto, não possa ser colocada sobre ela a ideia de inferiorização de sua existência.

Entretanto, é na vivência de diferentes experiências, no bojo da multiplicidade de entendimentos e desentendimentos, que se torna possível a afirmação das diferenças que unem as crianças a outras pessoas de outras idades, de toda sorte que, colocá-las em separado “[...] 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” (Arendt, 2005, p. 246), é anular essa possibilidade, inibindo a ampliação de territórios infinitos onde a criança pode explorar para crescer de forma livre e criativa, fato que contraria a força que mobiliza a construção de espaços de um tempo intransitivo, como modelo social, político e cultural.

As relações entre adultos(as) e crianças têm sido mediadas a partir dos condicionantes políticos e sociais, o que, inevitavelmente, acaba por legitimar a assimetria de poder que tem conseguido tecer a trama social que rege essa relação. O universo da criança é constituído por recortes das relações que ela vai construindo no percurso de seu desenvolvimento, conferindo-lhe o entendimento permanente de incompletude, de um ser que está se transformando e modificando as relações à sua volta.

É do entendimento geral da sociedade que as crianças intervêm no mundo adulto, não apenas porque são elas o modelo de vida social que modelam a sua visão de mundo e sua significação do real, mas porque elas são capazes de afetar este mundo a partir de suas falas e ações. Perseguir um caminho que leva ao entendimento de como elas se tornam capazes de modificar as culturas dos(as) adultos(as), renovando suas percepções de vida, pode ser algo tão importante quanto compreender nos brinquedos e nas práticas de brincadeiras elementos que dão significado às suas relações no mundo e com o mundo.

Em todos os períodos da história da vida humana, adultos(as) e crianças são desafiadas a gerir sua heterogeneidade, isto é, a enfrentar as diferenças de interesses, a mobilizar forças e conhecimentos para se perceber incompleto e melhor, para encontrar um sentido que os ajude a reconhecer que esta é sua maior descoberta, como colocava o poeta das miudezas Manoel de Barros (2015, p. 28), quando se referia ao seu processo de plena humanização: “minha maior riqueza é minha incompletude”. Em qualquer relação social que se possa apontar, criança com criança, crianças com adultos(as), adultos(as) com adultos(as), são sempre construídos aí espaços onde as influências se conversam, gerando entendimentos e conflitos, certezas e incertezas, crenças e valores que dão o tom da caminhada. O ser humano só pode educar-se porque é o único que se entende inacabado, e nesse processo de inacabamento pode ir instituindo mudanças no mundo, “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à perfeição” (Freire, 2018, p. 34).

Quando as crianças criam interpretações criativas para as colocações dos(as) adultos(as) no que a elas se referem, afirmam-se como grupo social e compreendem que não podem desistir de fazeres e saberes normativos orientados por adultos(as) que sabem reconhecer sua capacidade e limitação. A desagregação das crianças do mundo adulto fortalece a concepção de que a criança é um sujeito autônomo e independente, o que revela o caráter mitológico desse pensamento, como esclarece Prout (2002):

Quer os adultos, quer as crianças, podem ser vistas como seres em formação sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas. Em segundo lugar, ao enfatizar a ideia 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).

Há, ainda, muitos contextos sociais que são mais favoráveis à ideia de separar o mundo dos(as) adultos(as) e o mundo das crianças, como a realidade do campo, por exemplo. No entanto, se essa foi a bandeira erguida na modernidade, na sociedade contemporânea o que está em curso é a concepção de interdependência. Lugares, pessoas e tempos tornaram-se mais comunicáveis, há nesse momento uma necessidade cada vez maior da abertura de diálogo entre

tempos, lugares e pessoas, sejam em que idade estiverem. A despeito da inevitabilidade de espaços comunicáveis entre as crianças e os(as) adultos(as), Cohn (2005) esclarece que:

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 (Cohn, 2005, p. 35).

Com o desejo de aprofundar o debate acerca da condição da infância no mundo atual, busco alguns caminhos socioantropológicos apontados pelos estudos de Florestan Fernandes, quando apresentou as “trocinhas do Bom Retiro”¹¹, iniciando ali uma concepção de que “existe uma cultura infantil”, fato que só veio ser confirmado nos estudos contemporâneos. Através de sua descrição, fica evidenciado que nas brincadeiras as crianças partilhavam valores, regras e conhecimentos adquiridos na vida social.

Ao desenvolver um estudo sobre as práticas folclóricas da cidade de São Paulo, especialmente com os grupos de crianças chamadas de trocinhas, o autor foi reunindo elementos que lhe deram autoridade para afirmar que a cultura infantil, embora seja algo muito próprio da criança, é estruturada, em grande medida, por retalhos da cultura dos(as) adultos(as), e em parte menor por fragmentos culturais que as próprias crianças elaboram em permanente relação com o seu meio. Sobre a junção desses dois mundos, adulto e infantil, que ganham cada vez mais feições de interdependência, Fernandes (2004) destaca que:

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).

No que se refere aos elementos culturais que promovem movimento do processo criativo das crianças, alargando sua imaginação para um território, que é próprio da infância, o autor explica que, embora os(as) adultos(as) não realizem brincadeiras de “polícia e bandido”, “professora e aluno”, “trabalho e lazer”, de “pai e mãe”, esses são temas da vida social adulta observados e interpretados pelas crianças “estruturado sobre moldes fornecidos pela vida interativa da gente grande” (Fernandes, 2004, p. 216).

Nessa perspectiva, os traços culturais que ligam um grupo a outro não são transmitidos pelo processo de imitação, mas através da percepção das funções que são

¹¹ Trocinhas do Bom Retiro: contribuições aos estudos folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis foi um trabalho desenvolvido por Florestan Fernandes na década de 1940, no bairro de Bom Retiro na cidade de São Paulo. Foi considerado pelo autor como o mais importante trabalho realizado sobre o folclore, a relevância do trabalho está em evidenciar as culturas infantis, revelada, sobretudo, no ato de brincar.

adquiridas por determinados grupos. Assim, pode-se inferir que quando uma criança se refere ao papel de pai ou de mãe nas brincadeiras, ela não está evocando seu pai ou sua mãe, mas a representação que a função de ser pai ou mãe representa na sociedade. Assim também quando uma criança brinca de “escolinha” assumindo a função de professor(a), não é a seu(a) professor(a) que ela busca imitar, mas a função social que é atribuída ao ato de ensinar e que dá voz a essa relação. Esse processo de imitar e viver outros personagens é fundamental para o desenvolvimento de sua criatividade, conforme esclarecimentos de Antônio (2009):

O processo de animismo é fundamental para o pensamento simbólico, para as representações simbólicas com que a criança pensa, sente e expressa a imagem do mundo, que vai elaborando, juntamente com a elaboração da imagem de si mesma e dos outros, Reconhecer o pensamento mágico animista da criança é fundamental para fazer a escuta dessa criança, dialogar com ela, e assim educá-la de modo vivo, sensível e criador (Antônio, 2009, p. 28).

Ao argumentar a importância que tinha a relação dos grupos infantis com outros grupos de reconhecido valor social, como os familiares, escolares, paroquiais e comunitários, Florestan Fernandes abriu o debate nos meios acadêmicos para o fato de que a educação da criança se faz na permanente relação entre os diferentes grupos sociais que ela pertence, tornando legítima a importância de falar de “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (Fernandes, 2004, p. 218). Isso revela que os valores e modos de agir sobre diferentes grupos sociais são internalizados pelas crianças e por elas são (re)elaborados nos momentos de interação entre elas e com os(as) adultos(as), de maneira que, na medida em que as crianças vão se introduzindo nos sistemas de relação que regem o funcionamento dos grupos, vão, de algum modo, também afetando a forma de socialização dos(as) adultos(as).

As questões levantadas por Florestan Fernandes, embora tenham importância nesse debate, não tiveram naquele momento adesão de estudiosos(as) que pudessem aprofundar suas ideias, até porque a década de 1940 apresentava o folclore como caminho central para a busca da identidade cultural nacional, e as preocupações com a infância estavam circunscritas à assistência e à escolarização elementar, ancorando-se nas ciências médicas e psicológicas. ‘

Naquele momento, era grande o vazio criado pela ausência da antropologia, da sociologia e da história para que se pudesse identificar e interpretar as práticas sociais das crianças como elemento norteador da compreensão de seu papel em diferentes contextos sociais. O campo de entendimento das crianças ainda é bastante limitado, mas, por ora, pode-se afirmar que as sociedades estão em constante processo de mudança e com elas mudam também os modos das crianças se relacionarem e desenvolverem seu processo de socialização. Em todo momento histórico, há sempre o risco de universalizar o que é particular de cada criança, minimizando as complexidades globais que a ordem mundial dita como única. São muitas as

nuances da infância que são matizadas nos cenários de cada tempo e de cada lugar, por isso as formas de significar os fatos e acontecimentos não podem ser apreendidas de maneira geral, pois são os acontecimentos sociais e econômicos que ditam as formas de significação da infância.

O risco de querer amalgamar todas as crianças em um único enquadramento conceitual ainda é um imperativo nos tempos atuais, por isso é importante que se compreenda que as crianças estão implicadas no desafio cotidiano de apreender a sua condição histórica. Assim, vão construindo com suas experiências a verdade de seu tempo, sem, contudo, fazer dela a única via de sua caminhada, pois cada tempo tem suas verdades que terminam sempre com o começo de novas verdades que se integram a conceitos já existentes, dando-lhes jeitos diferentes de interpretação e ressignificação do que já está instituído. No ato de brincar, pode haver um viés educativo, mas isso não significa que todo brincar tenha como princípio a obrigação de um processo educativo, conforme explicação de Perrotti (1990):

Em condições como a dos jogos e brincadeiras de ruas, se há processo educativo, este subordina-se ao desejo superior de brincar. Nas instituições, ao contrário, o lúdico é aprisionado, transformado em mais uma função educativa a serviço da formação do futuro produtor, em mais uma função do mundo econômico (Perrotti, 1990, p. 108).

De toda sorte, as crianças, podem dispor de diversos modos para se inserir na vida da família e da comunidade, a depender do contexto social e cultural em que se encontram. Elas podem ser mais ou menos atuantes na elaboração da organização social do lugar, como dos saberes formais que lhes são ensinados. Abrir as janelas dessas tensões no âmbito da pesquisa, em especial no espaço escolar, lugar que se confirma como parte essencial em que se vive o tempo da infância, pode se converter como uma via para a compreensão dos acontecimentos que marcam a travessia do que se vivencia nos tempos de brincar e de aprender, como cada um desses tempos vão se irmanando e formando um tempo de muitos dizeres que só a infância pode comunicar.

No que pese à importância da crítica que se faz em relação à institucionalização dos saberes pertinentes à formação das crianças, é necessário ressaltar aqui as propostas excludentes de espaços destinados a cuidar da educação das crianças. Nesse sentido, a ausência de escolas, às quais estão atreladas as propostas de escolas de casa ou ensino a distância, que engrossam algumas análises de cunho cultural, é, do ponto de vista histórico, anacrônico, porque a luta pela reivindicação por escolas e creches é um fato que marca o consenso de nosso tempo. A força do que se levanta como crítica está no reconhecimento de que, seja em que espaço for, a criança não se comporta de uma única forma, no espaço escolar ela não atua o tempo todo como aluna, mas como sujeito social, que na sala de aula, no exercício de sua atividade de aprender,

no pátio, participando de brincadeiras ou se alimentando, ela está participando de sua própria socialização e, conseqüentemente, de sua aprendizagem.

3.2 Puxando o fio da trama que forma o assentamento

Paisagem, país
 feito de pensamento da paisagem
 na criativa distância espacitempo,
 à margem de gravuras, documentos,
 quando as coisas existem com violência
 mais do que existimos: nos povoam
 e nos olham, nos fixam. Contemplados,
 submissos, delas somos pastos,
 somos a paisagem da paisagem.
 (Carlos Drummond de Andrade, 2001)

Assentamentos são espaços que guardam memórias de luta, confirmam aos olhos de quem chega uma estranheza que vai percorrendo o horizonte até ganhar confiança para descoberta de cada pedaço de chão que vai florescendo outras forças para se firmar como lugar de produção de ideias e de riqueza. Há no território brasileiro uma diversidade imensa de assentamentos, cada um com um modelo de ocupação da terra diferente.

Ao adentrar o espaço do Assentamento Lagoa do Norte, procurei amearhar elementos que me tornasse possível construir o contexto deste lugar, do qual observo as crianças e seus modos de vida junto à escola, à família e à comunidade. Entretanto, é comum fazer a narrativa de um contexto sob a mira de um olhar impessoal, frio, sem se permitir conhecer o que a vista nem sempre consegue dizer: onde está localizado, como se formou, em que momento se deu sua formação etc. Por isso, não seguirei o sentido etimológico do termo contexto, e vou entrelaçando olhares e dizeres que vão tecendo uma narrativa sensível sobre o modo de olhar e perceber o lugar, com as imagens e situações que fazem de suas pessoas a “paisagem de sua paisagem” (Andrade, 2001, p. 213).

Trago como inspiração para as primeiras pisadas no chão do assentamento o olhar que busca os detalhes, que aproxima e penetra nos campos e nas vilas, pensa e integra elementos que unem e separam, puxa o fio da meada de uma história que nasce no coletivo de um gesto. O olhar, que está para além do ato de ver, está mais próximo do significado originário do que é contexto, que vai se fazendo no entrelaçamento, adensamento e cruzamento das muitas histórias.

Observar e falar sobre a existência de um lugar não é simplesmente decifrar um código de vivências e experiências que já estava nele imbricado, sem, contudo, ser lido e atravessado por outros olhares. Quem observa torna-se objeto daquilo que é por ele observado, ele mobiliza diferentes sentidos para dar significado a tudo que sua mente pode alcançar através

de seu olhar: as pessoas, a paisagem, os gestos, as falas, o vento que sacode o tempo e faz acordar as flores, tudo são linguagens que se comunicam num dado momento, marcando ali o campo da presença. Esta busca vai formando um roteiro, reunindo elementos possíveis para a apreensão do objeto, que é perscrutado para que, assim, possa-se dialogar com os achados no caminho da pesquisa.

3.2.1 História de formação do assentamento

No início, a fazenda era de propriedade do ex-prefeito de Nova Russas, Manuel Abdias Evangelista, cujas terras estavam adormecidas pela ausência de produtividade, o que a colocou na mira do governo para desapropriação, quando os discursos sobre Reforma Agrária começavam a ganhar destaque no meio do processo de redemocratização do país. O que era fazenda particular estava por conhecer os ecos de uma luta que a transformaria definitivamente, mudando-lhe a paisagem e promovendo uma mistura de falas e forças que conferia ao lugar um jeito de mãe, que acalenta e assenta no colo os(as) filhos(as) que choram alguma necessidade. O tempo foi parceiro na arrumação desta luta, porque “o tempo é um grande misturador de sementes” (Couto, 2018, p. 362), os dias eram de busca por reconhecimento de cada pedaço do chão, fato que exigia destreza, bravura, vigília e coragem. Assim, foram se gerando as sementes do que viriam a ser o primeiro assentamento¹² da região de Nova Russas, município localizado no sertão de Crateús, no estado do Ceará.

O Assentamento Lagoa do Norte está localizado no município de Nova Russas, a 28 km da sede. Teve seu nascimento ligado a conflitos de natureza social e a luta para construção de vida digna para famílias de agricultores(as) sem terra para trabalhar. Por está situado na região semiárida, com precárias condições para o trabalho agrícola e sendo a localidade rural mais distante da sede, a luta foi ainda mais desafiadora. Para compor o assentamento, vieram famílias das comunidades da Viração e Serra das Matas (Tamboril) e Tourão (Monsenhor Tabosa). Chegaram no final de 1987, arrumaram barracas de lona e ali se instalaram para a conquista da “terra prometida”.

As famílias eram filiadas ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que conduzia o debate sobre a importância de manter viva a luta pela terra. Logo que chegaram ao lugar, os(as) pequenos(as) proprietários(as), que residiam nos arredores da fazenda, nas localidades de São

¹² Assentamento é um conjunto de unidades agrícolas instaladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde originalmente existia um imóvel rural sem função social, ou seja, que, apesar de ter um proprietário, não era utilizado de maneira devida, isto é, sem produtividade.

Brás e Maracajá, acolheram os(as) assentados(as), oferecendo-lhes ajuda para o conhecimento da região. Naquele momento, eram 20 famílias que buscavam ali a união para a formação do lugar, mas logo foram informados(as) que para constituir o assentamento seria preciso a existência de 60 famílias. A partir dessa informação, os(as) trabalhadores(as) decidiram que ali iriam permanecer, pois já não tinham forças nem lugar para retornar, o tempo não era de volta, era dali para a frente, como coloca a fala de Joana:

Quando nós chegamos aqui só o que havia em nós era a coragem de trabalhar e a vontade de ter um pedacinho de chão para plantar, nem se pensava em casa, isso aí era um sonho que só podia virar verdade se nós tivéssemos onde trabalhar. Quando disseram que era preciso um número maior de famílias para o INCRA¹³ nos dar a posse da terra, nós logo entendemos que a luta ia ser grande, que nada nos faria mudar o rumo de nossos objetivos. O que tínhamos deixado pra trás não nos dava força para o retorno, pois nada “de nosso” a gente tinha, então a luta era dali pra frente, porque o tempo anda na direção do futuro, e ali era o lugar e o tempo de fortalecer a nossa luta (Joana Damasceno de Sousa - 66 anos, assentada, Coordenadora do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Russas, Animadora Religiosa da Igreja Católica, integrante do Grupo de Mulheres Vencedoras).

Cada família foi compreendendo que precisava da união e da confiança dos(as) poucos(as) moradores(as) que ali residiam. Deram início ao diálogo com os(as) representantes(as) da igreja católica, que no movimento das CEBs¹⁴ davam suporte às famílias para agir em forma de grupo. O bispo diocesano, Dom Antonio Batista Fragoso¹⁵, bastante comprometido com as lutas populares, fazia visitas constantes ao assentamento, fazendo discussões que colocava todo o grupo em sintonia e com disposição para abraçar a luta. Sobre a organização do lugar, dona Joana coloca que:

Pode-se dizer que o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e a Igreja Católica foram o alicerce da nossa luta, pois nos ofereciam orientações jurídicas e nos ensinavam a pensar e a agir coletivamente. Dom Fragoso vinha pra cá, ficava com a gente nas barracas de lona e ia nos dizendo que a luta pela divisão social da terra era algo muito antigo, e que nós tendo chegado até ali, precisávamos ser fortes para fazer a terra florescer e, assim, chamar a atenção de outros grupos que continuavam a migrar para as grandes cidades. Nós tínhamos a responsabilidade de, não apenas conquistar a terra, mas nela permanecer, fazendo-a produzir e povoando-a com pessoas, que

¹³ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

¹⁴ Na segunda metade do século XX, no intuito de se fazer a Igreja que o Concílio Vaticano II (1962-1964) foi sendo retomado o trabalho da igreja católica numa perspectiva das periferias, resgatando o modo de viver das primeiras comunidades cristãs, foi se concretizando, especialmente, mas não exclusivamente na Igreja Católica da América Latina, o que se nomeou Comunidade Eclesial de Base (CEB): que colocava a todos(as) o desafio de um novo jeito de ser igreja.

¹⁵ Dom Fragoso foi bispo da Diocese de Crateús no período de 1964 a 1998, defendia a construção de uma igreja libertadora, cujo povo pudesse tomar, nos próprios ombros, o destino de sua terra. Trazia em seu coração algumas obras sociais, descritas por ele mesmo: “minhas obras sociais são: 1 - conscientizar o povo do campo, para que descubra sua dignidade, se organize e ande com seus próprios pés. 2 - ajudá-los a se organizar nas suas cooperativas e sindicatos, para que lutem pela justiça e pelos seus direitos” (Gonçalves *et al.*, 2020).

como nós, estavam em busca de um pouso e de um lugar bom para viver e criar os filhos/as (Joana Damasceno de Sousa - 66 anos).

A organização social do assentamento seguia o modelo das reuniões que eram propostas pelas CEBs, que consistia no aprendizado de vida em comunidade, nada poderia ser centralizado, tudo era e continua sendo compartilhado por todos os membros comunitários. A leitura da Bíblia, feita de forma individual e coletiva, marcou os passos dessa caminhada, pois nela “está contida a luz dos ensinamentos de Jesus, luz que clareou e clareia todos os passos de um povo que se percebe gente, e gente com direito e jeito de ser feliz” (Joana, assentada, 66 anos.) A esse respeito, Aquino Júnior (*apud* Machado; Souza, 2016) coloca que:

Em boa medida, a própria expressão comunidade eclesial de base indica em que consiste esse jeito de ser igreja, quais são suas características principais ou quais são seus elementos fundamentais: à vida comunitária (comunidade), o seguimento de Jesus (eclesial) e o compromisso com os pobres (base). Muitas vezes, falou-se dos três pés da CEBs: a palavra de Deus, a liturgia e a caridade/justiça ou dos dois olhos das CEBs: um na Bíblia e outro na realidade (Júnior *apud* Machado; Souza, 2016, p. 142).

Os primeiros recursos que chegavam ao assentamento eram negociados pela Empresa de Associação Técnica e Extensão Rural do Ceará (EMATERCE), que dava as orientações iniciais sobre a aplicação dos recursos. As famílias foram se organizando e só depois de feita a associação, no ano de 1988, é que se deu início a construção das casas para formação da Vila. Cada família recebia 44 hectares de terra para nela trabalhar e construir suas casas. Ficou definido que as casas seriam construídas próximas umas das outras para facilitar o processo de organização e comunicação entre todos(as), mas algumas famílias queriam residir em lugares mais afastados para ter e liberdade de se dedicar a criação de bovinos e caprinos. Assim é que foi sendo formada a vila, com modelo de casa semelhante e com a mesma dimensão de terra para todos(as). Algumas famílias gostariam de colocar alpendre na casa, pois este é um cômodo da casa que permite um contato maior com a natureza, sobretudo no período noturno. Mas essa mudança exigiu coragem, principalmente das mulheres, que foram incentivadas a deixar o lugar com as marcas de seus sonhos e aspirações. Sobre isso, dona Lúcia, uma mulher que participou de todos os momentos dessa luta, esclarece:

A gente já estava bastante satisfeita de ver as coisas caminhando. Criamos a Associação, e aos poucos as barracas foram sendo desmontadas para dar início a construção das casas. Quando a Vila começava a nascer a gente viu que em cada terreno havia espaço para fazer um alpendre, mas não podia, pois as casas seguiam um padrão só. Aí, numa das reuniões com as CEBs, Dom Frágoso ouvindo nossas queixas nos disse assim: “A casa é de cada um de vocês, deem a ela a sua cara, pois o lugar é formado pelas feições de quem nele mora”, então a gente ganhou força e começamos a brigar por mais essa mudança. A gente queria de noite sentar no alpendre para ver a lua e as estrelas, não tinha energia elétrica e no alpendre não precisava de lamparina. Ganhamos a luta, e quem quis, fez seu alpendre. Mas tudo no assentamento era, e continua sendo assim, conquistado com luta e valentia, nada vem de graça.

(Lúcia de Fátima Damasceno, 66 anos, assentada, líder comunitária, integrante do Grupo das Mulheres Vencedoras, membro do grupo dos Quintais Produtivos).

A área total do Assentamento Lagoa do Norte é de 1855,0700 hectares e é formada pelos núcleos Lagoa do Norte e Panaçu, e conta hoje com uma população de 207 pessoas, conforme informação em documento oficial da associação (1989). Teve publicado o Decreto n.º 94228, de 15 de abril de 1987, que autorizava a desapropriação da terra, tendo a emissão do documento de posse em 06 de agosto de 1988, com registro n.º 22/391, Livro 42, folha 34. Cada família recebeu dois lotes de terra: um para construção da residência, medindo 30x30 m², e outro no campo, medindo 14 hectares, para o cultivo da roça. Ainda ficaram sem divisão os espaços para construção de açudes, praças, igrejas, associações, escolas e tudo que fosse de uso comunitário. Essa divisão proporcionou a separação do lugar de moradia do lugar de trabalho, o que veio a formar com o tempo duas paisagens distintas, que se entrelaçam e se separam a todo tempo.

Na vila, as casas são todas equipadas com televisão e *internet*, ruas calçadas convidam os(as) moradores(as) para o tempo do converseiro noturno nas calçadas, é como se fosse uma cidade pequenina, com matas que lhe cerca e “uma vastidão de céu que lhe cobre e lhe abraça dia após dia”, como disse Dona Maria de Lourdes Nascimento de Sousa, moradora do lugar. No campo, os lotes ficam dispersos, resistem ao clima quente do sertão, as árvores ficam inteiras, despem-se das folhas num ritual sagrado de alimentar a terra, assim cobrem o chão, empinam seus galhos secos para o céu, clamando às nuvens que caíam em forma de chuva, e assim vão dando forma à típica paisagem camponesa da Caatinga.

No projeto de assentamento, a vila passaria a ser parte urbana do Assentamento Lagoa do Norte, enquanto o campo seria formado pela localidade de Panaçu. Entre o que previa o projeto e a vida real, aconteceram algumas mudanças, já que alguns bens de ordem urbana acabaram ampliando a vila, e o campo foi virando um espaço com poucas habitações. Fenômeno explicado pelo forte processo migratório, que atinge os(as) assentados(as) até os dias atuais, sobretudo as famílias que ficaram na roça.

Desde o início de sua formação, no ano de 1988, até os dias atuais, o Assentamento Lagoa do Norte aumentou sua população, alguns(as) jovens acabam decidindo ir morar em cidades grandes para vivenciar outras experiências, porém os(as) que permanecem no local se dedicam ao trabalho com a agricultura e a pecuária, têm a preocupação de dar continuidade à história de luta de seus(as) familiares. Muitos filhos(as) de assentados(as) se casaram e decidiram constituir família ali no local, outros(as) saíram para estudar e retornaram porque compreendem que a conquista da terra é algo permanente, pois todo dia se vence um desafio

para superar as adversidades do clima, econômicas e sociais. Como relata Jeová Damasceno, filho de assentado, de 34 anos, presidente da Associação: “Os desafios são grandes, às vezes dá até vontade de ir embora, mas quando a gente olha a história de conquista desta terra, cria-se coragem e vontade de dar continuidade à luta, que se renova todo dia”. Hoje, 68 famílias residem na vila e somente 8 moram no campo. A população do assentamento é de 434 habitantes.

A reorganização do assentamento, com o aumento de famílias e do fluxo migratório, segue a ordem do que vive a sociedade brasileira nos últimos dez anos. O aumento da pobreza e o pouco investimento nas políticas públicas voltadas para o campo têm afetado, de forma substantiva, a vida dos(as) moradores(as) do assentamento. As famílias assentadas agregaram parentes em seus lotes, levando-os a assentarem serviço na vila ou na roça, outros membros da família foram embora, procurar emprego nas grandes cidades. Além do mais, outros(as) assentados(as) se desfizeram de uma de suas propriedades, dando espaço para que outras pessoas que não tiveram relação com a história de formação do assentamento fossem incorporadas ao seu território. Assim, a história atual do assentamento vai sendo tecida por moradores(as) raízes e por pessoas que estão aprendendo a dinâmica de movimentação dentro de um assentamento no momento atual.

Em tempos de escassez, as pessoas vão encontrando caminhos para o enfrentamento do drama social gerado pela falta de lugar para todos(as). Num mundo tão vasto, os espaços vão se encolhendo, dando abrigo a uma minoria que detém a maioria da riqueza social do país. Esses contrastes abrem fendas em problemas antigos em nosso país, mas, por outro lado, impulsionam a movimentação por novos horizontes, que sejam capazes de preencher a visão com uma força transcendental. As relações das pessoas, construídas nesse ir e vir, unem sentimentos, amplia visões, rompe a fronteira do que parece inalcançável, em contraste ao olhar que paralisa, que harmoniza um universo que está todo tempo em ebulição, leva as pessoas ao entendimento de que o mundo não é, está sendo o tempo inteiro, como tão explica Mia Couto (2018, p. 45) “o mundo é como um rio. Nasce e morre todo o tempo”.

Em meio a esses deslocamentos, não se pode deixar de mencionar a força da lógica do mercado. Muitos(as) moradores(as) do distrito vizinho, considerado um braço da cidade, vão se incorporando ao espaço do assentamento, com objetivos de torná-lo dependente de sua área, a exemplo do que foi feito com a escola do local. A Escola São Sebastião, criada no assentamento, que atende hoje crianças de 03 a 12 anos, oferecendo séries do pré I ao 5º ano, sofreu um processo de extinção, pois a SME alegava que na escola da sede do distrito teria mais condição física e pedagógica para viabilizar o ensino e a aprendizagem, fato que tornava obrigatório às famílias a realizarem a matrícula de seus(as) filhos(as) na sede do distrito, que

fica a 10km do assentamento. Foi preciso uma grande luta da comunidade para que a escola permanecesse ali, já que as crianças são muito pequenas para fazer uso do transporte escolar, e no assentamento também residem todas as professoras.

A retirada da escola implica o enfraquecimento das lutas e do poder de mobilização de toda a comunidade. Por mais que a escola não seja a mesma em cada lugar e seja formada pela diversidade que a envolve em meio a um espaço de lutas e tensões, defende-se, a partir dos estudos de Caldart (2018), uma escola que, independentemente de sua forma de organização, seja um espaço de formação humana e emancipatória. Pensar a escola como lugar de formação humana significa compreendê-la como um ambiente formativo e humanizador dos sujeitos que a fazem: educadores(as), estudantes e comunidade, assumindo uma “matriz de formação multilateral, de construção universal, materializada em cada realidade particular a partir das necessidades sociais e humanas desses sujeitos” (Caldart, 2012, p.12).

Apesar dos diversos movimentos empreendidos pela comunidade, a escola continua funcionando sem registro junto ao Ministério da Educação (MEC), o que inviabiliza a vinda de melhorias para a sua estrutura física. Essa é uma outra questão que precisa ser analisada, são caminhos que essa nova ordem determina para que a organização social de famílias assentadas fique ainda mais fragilizada.

No assentamento, há uma Casa de Semente, considerada o “coração de mãe”, pois ali ficam armazenadas as sementes que logo se transformam em planta e em novos frutos. É considerada um lugar sagrado, e a chave fica sob os cuidados da associação, que atende aos(às) assentados(as) sempre que precisam fazer uso das sementes que ali são guardadas.

Um fato importante que marcou a história do Assentamento Lagoa do Norte aconteceu em 1995. O assentamento foi escolhido para sediar o encontro da Comissão Pastoral da Terra (CPT), momento em que muitos outros assentamentos estavam ali, vivenciando os acontecimentos do lugar e ampliando o debate para a melhoria das condições de vida das pessoas do lugar. Foi um acontecimento muito importante, cuja herança está nas oficinas que são feitas para os(as) educadores(as) e para os(as) agricultores(as) através do Escritório de Planejamento e Assessoria Rural (ESPLAR)¹⁶, que é um centro de pesquisa e assessoria ao(à) trabalhador(a) do campo.

O assentamento ganhou outras feições que alteraram seu projeto inicial, a vila ganhou duas igrejas, uma católica e outra evangélica. Há a promessa de uma praça para

¹⁶ ESPLAR é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1974, no município de Fortaleza. A organização atua diretamente em municípios do semiárido cearense, desenvolvendo atividades ligadas à agroecologia e à agricultura familiar.

embelezamento do lugar e para o convívio social dos(as) moradores(as). A maioria das famílias possui seus quintais produtivos, e o espaço do campo foi sendo assumido pelos(as) filhos(as) e netos(as) dos(as) assentados(as). Há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que o assentamento venha a ter as condições ideais, mas já conseguiu um crescimento que o torna parte essencial na paisagem do lugar.

3.2.2 Cores e formas da paisagem

O assentamento tem um jeito que lhe é próprio, nele não se vê um espaço linear, preenchido por mudanças contínuas. Há um jeito moderno de se firmar no tempo, ao mesmo tempo que guarda com o passado a herança de se movimentar dentro da história. “Faz parte da dialética do espírito moderno essa tensão diária entre a transformação e a resistência” (Bosi, 2003, p. 77). Há eletrificação na vila e na roça, *Wi-Fi* em todas as casas da vila e em algumas da roça, transporte escolar – que traz os(as) estudantes do campo para a vila e os(as) leva da vila para o distrito de Major Simplicio e alguns(as) para a sede do município. As ruas foram pavimentadas, as estradas que ligam o campo à vila foram alargadas, antena de TV da OI, conectando as imagens da televisão com vários canais, cisternas nas residências e vários poços profundos que mantêm a irrigação das plantações nos quintais produtivos. Tudo isso são formas urbanas modernas que estão para além da cidade e que vão se entrecruzando com outras paisagens. Em torno da vila a paisagem é constituída de vegetação e morros, que conferem ao lugar um aspecto de força e beleza.

É certo que o lugar vai ganhando as formas e significados que os(as) seus(as) moradores(as) vão lhe impregnando: costumes e hábitos conviviais vão modificando a paisagem conforme horizonte de vida de cada habitante. Olhar para o mundo passa, necessariamente, pelo olhar consciente que se faz no e do lugar. “Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (Santos, 2005, p.161). O sonho de ter uma praça, uma escola grande e asfalto em todas as ruas, marca a ideia de modernidade que se busca construir no assentamento, pois muitos(as) assentados(as) ainda defendem a ideia de que o urbano é moderno, por isso a necessidade de torná-lo mais próximos às formas que tem a cidade. Sobre essa ideia de ter a cidade como referência, Jeová Damasceno coloca que:

Eu nasci aqui, estudei na escolinha daqui, depois fui pra escola do Major Simplicio e fui fazer o Ensino Médio na cidade de Tamboril. Mas eu vi que não podia sair daqui, porque esse lugar ainda vai crescer, e quando o progresso chegar aqui, não será mais preciso sair do assentamento para buscar emprego em outro lugar. Agora a gente já

está vendo o Progresso chegando devagarinho, as ruas foram calçamentadas, e o projeto de praça logo vai sair do papel.
(Jeová Damasceno, 37 anos, presidente da associação, filho de assentado).

No assentamento, as casas são todas de alvenaria, tipo de construção própria do que define a ideia de progresso, as casas de taipa foram todas substituídas por casas de tijolos, até mesmo aquelas que estão situadas no campo. As casas seguem todas o mesmo formato, mas com muita mobilização algumas foram modificadas pela própria vontade de seus moradores. De um modo geral, as casas possuem: sala de estar, quarto de casal, 02 quartos individuais, cozinha e banheiro. Muitos(as) acrescentaram um alpendre à frente da casa e outros construíram uma área de serviço ao fundo da casa, para facilitar os trabalhos domésticos, como lavar roupa, fazer queijo, separar as verduras. Mas isso não foi uma conquista fácil, desde o início que a luta pela conscientização de que o terreno lhes pertencia e, por isso, poderiam construir suas residências de acordo com o gosto pessoal de cada um foi se consolidando como um processo lento. Conforme nos declara dona Joana.

Como eu lhe disse, Dom Fragoso nos orientava que poderíamos mudar o formato das casas, mas a gente já estava tão feliz de ter um lugar pra morar que ficávamos temendo mexer na estrutura das casas. Foi preciso um tempo para a gente entender que aquele espaço era nosso, e que nós precisávamos impregnar nele nossos gostos e preferências. O lugar tinha de ser feito por nossos olhares e nossa coragem. Toda consciência nasce e cresce em processo, também foi assim com a gente. Só depois de entender que a terra nos pertencia é que fomos agindo com mais força e determinação. Hoje você vê casa de vários modelos, tem algumas com varanda e outras sem, conforme a vontade de seus donos. Porque pensar coletivo é isso: entender que somos iguais nas diferenças e diferentes no que somos iguais (Joana Damasceno de Sousa- 66 anos).

Assim, o assentamento vai, aos poucos, ganhando uma ordem mais complexa, com jeito que possui a organização social de uma pequena cidade. As pessoas comungam de encontros coletivos, reúnem-se nas calçadas para a debulha do feijão e para a troca de conversas. Os(as) que moram no campo, mantêm uma ligação diária com os familiares que moram na vila porque as atividades são realizadas de forma coletiva. Como foi feito no início do ano de 2022, na reforma da parede do açude, cada assentado trabalhou alguns dias de forma voluntária para sua construção. Muitos hábitos urbanos vão se instalando no assentamento, entrecruzando as formas de organização social que unem gostos que tanto podem estar presente no campo quanto na cidade.

3.2.3 Escola: casa de encontro de muitas gerações

A Escola Municipal São Sebastião está localizada bem no centro do assentamento. É uma escola que se assemelha muito ao modelo de outras escolas da região e do país, mas se

diferencia pelo trabalho de envolvimento com as questões ligadas à terra. Recebeu esse nome como forma de homenagear o padroeiro da cidade de Monsenhor Tabosa, haja vista que grande parte das famílias vieram das comunidades daquele município. Batizá-la assim era ter um pouco de suas origens no lugar que formaria seus filhos. Conforme relata Lourdes, uma das mulheres assentadas:

As pessoas que vieram para cá lutar pela posse da terra vinham dos municípios de Tamboril e Monsenhor Tabosa, e a saudade de nossos lugares de origem era grande, então a gente decidiu no coletivo ir nomeando algumas coisas com fatos que remetessem aos nossos lugares. Assim, quando conseguimos fundar a escola, fizemos uma reunião e decidimos homenagear São Sebastião, padroeiro de Monsenhor Tabosa, nomeando a escola com seu nome. Esse fato mostra que nós estamos o tempo todo ligados ao passado e ao futuro. O nome homenageia o lugar de onde viemos e forma gerações que nos mostrarão o lugar para onde iremos. A vida é isso, um vai e vem que nunca acaba.

(Maria de Lourdes Nascimento de Sousa, 67 anos - assentada, membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e do Grupo Mulheres Vencedoras).

Sua estrutura física se resume a uma sala de aula ampla, uma sala de secretaria, uma cozinha, um refeitório (que serve de sala de aula para duas turmas que se encontram sem espaço para estudar) e um banheiro. A área de lazer fica sendo a calçada e o terreiro, uma vez que são poucos os automóveis que transitam por lá. Do portão da escola se tem acesso à visão de parte da vila, e a imensa paisagem que circunda o assentamento. De sua calçada, pode-se amiudar os olhos sobre os detalhes que formam a paisagem do lugar, mas também se pode ampliar a visão, estendendo o olhar para além daquilo que os olhos conseguem alcançar.

A conquista do prédio escolar se deu com muita luta e persistência, e só veio se consolidar no ano de 1991. No início, a escola atendia os(as) estudantes do pré à oitava série, mas logo a comunidade constatou que o ensino era muito frágil, pois várias séries se organizavam em salas multisseriadas. Então, a SME sugeriu que ali funcionasse do pré ao quinto ano, e do sexto ao nono ano, os(as) alunos(as) seriam matriculados(as) na Escola Sebastiana Cid, que fica na sede do Distrito de Major Simplício. Sendo assim, a escola atende, atualmente, até o quinto ano.

No turno da manhã, a professora Lúcia da Silva Damasceno, docente efetiva da rede municipal, não é assentada, mas foi casada com filho de assentada e passou a ser agregada ao assentamento, explicou-me que atende a uma turma de 16 alunos(as) em idade entre 03 a 05 anos, que compõem o infantil I, II, III e IV. O trabalho fica muito difícil porque ela precisa atender de forma individual cada estudante, que se encontra em nível de desenvolvimento diferente entre si. Ela não possui ajudante, e tem um dia que outra professora assume suas atividades para que ela possa fazer o planejamento semanal de suas aulas. Não há livros para

todos(as) os(as) estudantes, e alguns(as) precisam fazer as atividades que são impressas na secretaria da escola. Esses fatos revelam a precariedade escolar presente na comunidade.

No pátio da escola, as carteiras são organizadas como num espaço de sala de aula, tem um quadro negro improvisado e um birô. No turno da manhã, esse espaço é preenchido por 12 crianças que fazem reforço. São alunos(as) matriculados(as) nas turmas do primeiro ao quinto ano e que não foram devidamente alfabetizados(as). A professora Bárbara Paiva Vidal, contratada pela secretaria municipal, não é moradora do lugar, ela passa a semana ali trabalhando, mas no final de semana retorna a sua casa, que fica na sede do município. Não possui nenhuma relação com o lugar e pouco sabe sobre a história de formação do assentamento. Ela recebe as crianças às 7:30 e logo as organiza em grupos, de acordo com o nível de cada uma. E dá início ao trabalho de alfabetização das crianças, explora o conhecimento matemático e segue com as explicações até às 10:40, momento em que as crianças se organizam para retornar às suas casas para se organizarem e retornarem à escola no período da tarde.

No período da tarde, o funcionamento segue a mesma estrutura do turno da manhã, alunos(as) agrupados(as) em turmas multisseriadas, com uma diferença, procura-se juntar apenas duas séries em cada sala. A professora Lúcia, pertencente ao quadro efetivo do município, recebe alunos(as) do primeiro, segundo e terceiro ano, sendo que há em sua turma apenas dois alunos de primeiro ano. Enquanto o professor Aduino, contratado há mais de 20 anos pelo município, atende as turmas de quarto e quinto ano. Dois(as) dos(as) professores(as) são moradores(as) no assentamento e têm muito orgulho de poder trabalhar na escola que eles(as) ajudaram a fundar, a professora Lúcia mora na vila e o professor Aduino mora no Panaçu. As outras duas professoras moram na comunidade de São Brás, que não pertence à área do assentamento.

A escola passou por um processo de nucleação, por isso do ponto de vista da lei, se encontra-se inativa. A proposta da SME é que todos(as) os(as) estudantes, inclusive as crianças pequenas, desloquem-se em transporte escolar para a sede do distrito. Desde que ocorreu esse processo de nucleação, que a comunidade se organiza e luta pela permanência da escola no assentamento. Esse processo é só uma forma sutil de enfraquecer as escolas nas áreas de assentamento. Segundo a Professora Lúcia Damasceno:

O processo de nucleação serve para enfraquecer as organizações dentro dos assentamentos. A ideia é melhorar a qualidade do ensino, sem que tenhamos estradas boas para que o transporte escolar possa funcionar com eficiência. Quanto mais distante de suas casas maiores as dificuldades de acesso à aprendizagem. A escola funcionando aqui a gente enfrenta problemas, sobretudo relacionados ao transportes. As crianças que residem no campo, muitas vezes não vêm para a aula por falta de transporte, principalmente no período da quadra invernal. Levar as crianças para a sede do distrito é promover maior dificuldade no acesso aos estudos.

Os problemas relacionados ao funcionamento da escola são grandes, mas não são intransponíveis, já que neste ano o diálogo com o poder municipal tem se intensificado. No período noturno a escola funciona com uma turma de educação de jovens e adultos (EJA), recebendo nesse turno 22 alunos/as. A professora Jorgeana Damasceno relata que os/as alunos/as são, em sua maioria, as pessoas que lutaram para a conquista da terra. Não tiveram acesso à escola quando crianças, e quando jovem foram cuidar da família, podendo agora retomar os estudos. Eles colaboram com as discussões e são protagonistas do processo de sua formação. De acordo com a professora Jorgeana:

A aula tem início às 19:00, se eu atrasar um pouco os alunos/as me chamam a atenção. Querem aprender muito mais do que ler, querem ali a oportunidade de partilhar suas histórias e se apropriar dos fatos que explicam a história da humanidade. Assistem com muita atenção às explicações de matemática e logo associam os números às suas vivências, pois todos participam de grupos de trabalho que produzem e vendem suas produções. No final da noite não demonstram cansaço e querem continuar aprendendo, pois compreendem que a aprendizagem é algo infinito.

A escola não possui serviço de direção e nem de coordenação, esse trabalho pedagógico é realizado pela coordenação da Escola Sebastiana Cid, que, por sua vez, recebe orientação da SME. Grande parte dos(as) servidores(as) da escola é ligada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e à Associação do Assentamento, o que lhes dá autonomia para a realização de debates que os ajuda a fazer análise de suas práticas pedagógicas. Não possuem vinculação com o setor de educação do MST do país, por isso o trabalho pedagógico é orientado somente pela SME. Paralelo às orientações da secretaria, os(as) professores(as) participam de oficinas e grupos de estudo junto às Cáritas de Crateús. A Escola não possui projeto político pedagógico, segue as ideias que constam no Projeto da Secretaria Municipal de Educação.

A escola se tornou um ponto de encontro entre as diferentes gerações que foram se apropriando das primeiras letras ali. Muitos(as) jovens que estudaram na escola, a visitam e colaboram de forma voluntária com o trabalho. Ali se faz reuniões comunitárias e alguns eventos de celebração às conquistas do lugar. O prédio representa o símbolo da resistência, mostra que no lugar onde se nasce também se pode frutificar, que é importante se reconhecer os começos, pois daí se tira a coragem para a continuação de saberes essenciais para ampliação do lugar. A conquista da terra traz a responsabilidade de fazer com que todas as gerações encontrem um sentido para nela permanecer e ser feliz.

Quando visitei o assentamento pela primeira vez coletando as primeiras informações para este trabalho, uma aluna da EJA definiu o que a escola representava para o

lugar: “A Escola é nosso ponto de encontro, ali se vive o passado, o presente e o futuro” (Joana, aluna da EJA e assentada).

Na escola, estão as marcas de toda força que deu movimento ao nascimento do assentamento, um lugar onde as pessoas transitam livremente a todo momento e onde as decisões são tomadas de forma coletiva. O diálogo e a forma de ensino que está para além dos estudos sobre as letras e os números, ali a vida é estudada para que a vivência seja construída com dignidade e alegria.

O local e o global ali se encontram, articulam-se e justapõem-se, mostrando, assim, uma das facetas do período técnico-científico e informacional, decorrente da fluidez da comunicação e da velocidade da comunicação¹⁷ (Santos, 2000). Muito longe de levar à homogeneização dos lugares, a globalização da economia permitiu reforçar as especificidades e diferenciações locais, sem se desvincular da ordem global, há a presença forte de hábitos mais gerais, mas as tradições são mantidas, sem que haja esforço para isso, sobretudo entre as crianças.

3.2.4 A marca existencial do lugar

São muitos os fios que vão tecendo a urdidura do tecido existencial do assentamento, as memórias, e as histórias são alimentos para a construção de sua cultura, cuja matéria é o encorajamento e a resistência. Assim, a agricultura e a pecuária formam as principais atividades econômicas do lugar.

A produção agrícola ocorre em regime familiar. As famílias produzem nas roças o milho, o feijão e o arroz, sendo o milho e o feijão os mais importantes, pois são produzidos em maior quantidade, ficando uma parte para consumo e outra para comercialização. O arroz produzido só dá para o consumo das próprias famílias. Ainda para o consumo e em quantidade menor são cultivados o gergelim, fava, melancia e jerimum. E em menor escala ainda, nos quintais como forma de aproveitar as águas servidas pelas cisternas e ainda para melhorar a qualidade da alimentação são cultivados plantas frutíferas e hortaliças como: cebolinha, coentro, pimentão, tomate, mamão, seriguela, goiaba, coco, tangerina, banana, acerola e plantas medicinais. As hortaliças e as frutas são para consumo próprio, e quando há um excedente, são produzidos doces para serem comercializados nas feiras promovidas pelo Sindicato.

¹⁷ Santos (2000) chama a atenção para os fenômenos que diferencia informação e comunicação, pois é possível haver comunicação, sem, contudo, acontecer a transmissão de informação, como o contrário também pode ser possível, isto é, pode haver informação sem que se tenha criado laços sociais de comunicação.

Na pecuária, dá-se ênfase à criação de caprinos e ovinos. Poucas famílias possuem criação bovina. Em todos os quintais, são mantidas as criações de galinhas, capotes e patos. O artesanato é um fator importante na economia local, pois a região de Nova Russas tem se destacado na produção e comercialização do crochê. No campo comercial, há apenas uma pequena venda de mercadorias de bens industrializados. Não há farmácias nem bares no local. Uma assentada relatou que as poucas coisas que precisam comprar, eles se deslocam para a sede do distrito ou para a sede do município para adquiri-las.

De forma rudimentar, dona Joana, assentada, deu início à produção de algodão agroecológico, mas a produção não seguiu adiante por falta de chuvas, pois o lugar é muito árido e o algodão não se desenvolveu na forma como se projetava. As marcas do lugar vão sendo tecidas no entrelaçamento de mãos que semeiam e colhem os frutos que animam a caminhada das famílias que moram no assentamento.

3.2.5 A organização da estrutura familiar

Ao dar início ao trabalho de investigação da trajetória familiar das crianças envolvidas na pesquisa, confirmam-se as informações sobre a composição do assentamento. O que ela adensa é o fato das famílias virem de outros lugares, muitas não são nascidas ali. Entre as saídas de seu lugar de origem e a fixação no assentamento, há um trânsito por outras cidades e por outros estados brasileiros, e muitas tentativas de encontro com o trabalho e com uma residência fixa.

As famílias das crianças que participaram da pesquisa são filhas de assentados(as) e outras são de agregados, isto é, chegaram depois e foram constituindo família no lugar. Das 15 crianças entrevistadas, quatro vieram da cidade do Rio de Janeiro, e uma veio do município de Santa Quitéria, e dez são filhas de assentados(as). Oito delas têm composição familiar de pai, mãe e irmãos (família nuclear). As demais integram famílias monoparentais (três crianças), nas quais predominam a figura da mãe como responsável pelos(as) filhos(as), e quatro residem com avós.

No que tange à escolarização dos pais, o nível predominante é o ensino fundamental completo. Entre as mães, a escolaridade é mais elevada em comparação aos pais, pois quatro delas concluíram o ensino médio completo e uma cursou bacharelado em Teologia. Os pais possuem baixa escolaridade, alguns nunca frequentaram a escola, conforme se pode verificar

no Quadro 1¹⁸. Coloco aqui essas informações para compreender de que modo as crianças interagem com as leituras no contexto de suas residências.

Quadro 1 - Escolaridade dos Pais das crianças

CRIANÇA	PAI	MÃE
Adriana	-	4ª Série
Helena	4ª Série	Ens. Médio Completo
João Antonio	-	1ª Série
José Elias	2ª Série	8ª Série
Juliana	-	4ª Série
Kayo José	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Luís Antonio	Sem escolaridade	Ensino Médio Completo
Mariana	3ª Série	Ensino Médio Completo
Marta	-	4ª Série
Mário	8ª Série	Nível Superior
Marcos José	-	Ensino Médio Completo
Pietro	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Sílvio	-	Ensino Fundamental
Weskley	Sem escolaridade	Ensino Fundamental
Valdiana	5ª Série	4ª Série

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados aqui apresentados são resultados em parte de conversas que fui tecendo com os(as) familiares em diferentes momentos quando estive no assentamento e, em outra parte, foram obtidos através de suas respostas colocadas nos formulários que apliquei com todas as crianças e suas famílias, com vistas a compreender melhor a forma como são construídas as relações que constituem a teia familiar e comunitária das crianças com suas práticas culturais e sociais, em especial as práticas de leitura, verificando os diferentes momentos da vida comunitária em que ela se manifesta.

É certo que a leitura vai muito além das letras que se organizam no papel, ela pode se revelar na forma como a criança vai lendo o mundo de acontecimentos que lhe cerca, trata-se da leitura de mundo que antecede e ultrapassa a leitura da palavra, porque “Ler é um

¹⁸ Com o intuito de preservar a identidade das crianças, o quadro 1 não reflete os nomes reais, e em todo o trabalho esses nomes serão mantidos em substituição aos seus nomes reais, contudo a idade, escolaridade e informações familiares são reais.

entendimento participativo. Ler e pronunciar a palavra é reconhecer-se dentro do engendramento da realidade” (Freire, 2013, p.17). Assim, procurei amearhar falas e silêncios das crianças nos momentos de brincadeira, como nos momentos de estudo e conversas informais que iam tendo com os familiares e pessoas de sua convivência com o intuito de apreender como a leitura ia atravessando seu percurso de formação.

3.2.6 A organização política do lugar

O modo de vida numa comunidade de assentamento passa, necessariamente, pelo entendimento de como os(as) comunitários(as) estão, continuamente, produzindo novas formas de coletividade. “Não basta apenas pensar coletivamente, é preciso ter atitudes coletivas” (Joana, assentada). Essa prática demanda um esforço de toda a comunidade para se pensar a coletividade para além do significado etimológico do termo. As mudanças sociais vão se incorporando às transformações que o termo apresenta, e novos significados vão sendo nele inseridos.

Assim, foi fundada uma associação, representada pelos(as) moradores(as) que rege a coordenação política do assentamento, o que significa que é na associação que se discute os problemas do assentamento (seja de ordem social, econômica, de saúde ou cultural), buscando a sua mediação sempre na perspectiva da coletividade. A prática de realização de assembleias quinzenais é uma via pela qual a comunidade vive o exercício de uma gestão coletiva. A associação tem sede própria, que fica no centro da vila, e nesse espaço de debate se mobiliza as forças para encaminhamento das soluções de problemas levantados pelos(as) assentados(as).

Esses processos organizativos não inviabilizam a exposição do assentamento aos problemas comuns da vida em sociedade, de modo que o fato de se realizar reuniões amenizam os conflitos e tensões no que se refere à forma de pensar e de fazer o mundo social de cada membro do lugar. Há consensos e dissensos em várias situações de debate.

Das pessoas que viram o acampamento virar assentamento, há um entendimento que se difere de quem já o conheceu como está agora. A compreensão das conquistas de cada aspecto do lugar precisa ser apreendida por todos(as) para que a comunidade continue no processo de mobilização popular para o crescimento de quem faz o lugar.

O primeiro conflito enfrentado foi a ocupação, o segundo foi a luta pela desapropriação da terra e pelo direito de nela continuar a existir, o que implica outras conquistas, como crédito para produzir técnicas mais avançadas de manejo, educação, saúde e transporte, de modo que a luta, agora, é para construir as condições para que seja garantido a permanência

na terra, dela tirando o sustento e a dignidade de existir e de viver. A ordem social estabelecida vem minando as forças de comunidades assentadas, porém a voz que denuncia as fragilidades econômicas de quem lida com a terra pode fazer ranhuras nas paredes de uma sociedade que teima em invisibilizar os(as) menores(as), fazendo com que o alcance de seus gritos acorde as sementes da força e da coragem que dormem no chão calado desse e de tantos outros assentamentos.

3.3 Compreendendo os modos de viver a infância

Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.
(Guimarães Rosa, 2001b)

A diversidade de classes e grupos sociais por onde trafega a infância brasileira ainda é pouco expressa nos estudos etnográficos e sociológicos, no entanto há caminhos que se abrem para a compreensão da criança numa perspectiva mais alargada. São trilhas que afirmam que muito do que se estuda no particular revela o que ocorre no universal, e muitos dos estudos sobre o geral das crianças explicam detalhes de seu desenvolvimento quando perscrutado nas minúcias de sua singular existência. Há que se entender que “a despeito das instituições que predominam, a despeito dos governos, das corporações, do povo, dos grupos sociais, as classes sociais vivem a vida. Trabalham, batalham, padecem, realizam-se” (Ianni, 1998, p. 07), como “um milagre que não estamos vendo” (Rosa, 2001b, p. 88).

Nesse sentido, o objetivo central deste estudo foi compreender os modos de vida das crianças, de forma a dimensionar o significado das práticas de leitura vivenciadas na escola e na comunidade. Para alcançar esse objetivo, caminhei pelo território da escuta, ouvi atentamente as crianças, observei-as em diferentes momentos de suas vivências e intensifiquei o diálogo com elas através de suas narrativas orais (entrevistas) e escritas (nos diários). O mais importante nesse tempo foi percebê-las assumindo a autoria de suas palavras, fossem elas faladas, lidas ou escritas. E sendo elas a voz que imperava nos momentos de observação, algo foi revelado no seu dizer, algo simples e forte: as crianças vivem a vida e fazem essa vivência acontecer de variados modos, bem ao jeito que a idade permite.

Em alguns momentos a vida é vivida como uma brincadeira, que desafia os limites da imaginação; noutros, é colocada tão dentro do real, que os olhos teimam em aceitar que coisas tão grandes possam ser realizadas por seres de tão pequenina idade, como é o caso do menino Pedro Igor (11 anos), que atravessa toda a vila do assentamento pilotando uma moto, numa velocidade espantosa. Por esse prisma, suas falas ditas no diário rompem com o

anonimato do tempo coletivo, enrijecido pelo olhar contemplativo descrito nos diários de viagem que levaram Gilberto Freyre (2000) a inspirar-se para a escrita de “Casa Grande e Senzala”. A busca, agora, é para intensificar o encontro com as crianças dentro de seu tempo, de suas histórias, de suas experiências que legitimam sua identidade e seus nomes.

De modo superficial, pode-se compreender que as práticas de leitura prescindem das incursões que se fazem no movimento de vir a conhecer o que está perto e o que constitui cada sujeito. No entanto, a leitura é uma parte que constitui o conjunto existencial das crianças, a forma como elas produzem suas experiências tem implicações no modo como elas interagem com os objetos, com as pessoas, com o espaço ilimitado de sua imaginação e nas formas de ler e interpretar a palavra. Por essa razão, o objetivo era observar de forma muito cuidadosa cada movimento das crianças, apreendendo o maior número possível de modos, relações e interações que elas iam estabelecendo com as pessoas para visualizar os pontos decisivos que definiam a constituição das leituras e o exercício de suas práticas no cotidiano de suas atividades.

Muitas observações e conversas informais me deram o entendimento da dimensão do que constitui o universo infantil, mas o que mais me ajudou a conhecer os detalhes que vão formando a caminhada das crianças no assentamento, a perceber os meandros de suas buscas e conquistas, foram, em primeiro lugar, a escuta (entrevistas) e, em segundo lugar, a escrita (registrada nos diários), pois esta me colocou numa posição mais próxima ao vasto universo simbólico em que vivem as crianças.

Ao fazer a opção pelo uso do diário, esperava conciliar a leitura (para alguns recém-descoberta) com a escrita, que começava a nascer enquanto instrumento de sua própria autoria, já que o exercício da escrita se dava muito no campo da transcrição de algo que já havia sido escrito por alguém, em outros tempos desconhecidos das crianças. No início, ficaram temerosas, sem compreender o que deveriam escrever, quando fazê-lo, o que iriam dizer de suas experiências. Contei-lhes o gosto que todo ser vivente tem para fazer os registros de suas descobertas, tal qual a menina Aurora o fez, quando buscava caminhar por dentro das palavras, conforme relatado na narrativa de Lacerda (2005):

Os irmãos faziam as suas escritas, mandadas pelo colégio, mas podiam também escrever as coisas que queriam, podiam copiar para guardar com eles uma história que tivessem gostado muito. Augusto fazia isso, ele já tinha dito para ela, num dia em que perguntou, para que serve escrever?

- Pra fazer os deveres, ele respondeu.

Aurora, um tanto decepcionada, perguntou de novo: só isso?

Augusto acrescentou: serve para saber dos pensamentos das pessoas em outras épocas, não, isso a gente sabe com a leitura - ele corrigiu -, serve para escrever cartas, para as ideias não se perderem, para voltarmos aos nossos pensamentos quando quisermos (Lacerda, 2005, p. 35).

Expliquei o valor da escrita enquanto instrumento de registro que transcende o tempo e as fronteiras dos lugares. Disse-lhes que tinha a expectativa de conhecer melhor como elas viviam, como iam compondo seus dias. Dessa forma, pedi-lhes que falassem, sem receio, sobre o que tivessem vontade, mas que não deixassem de relacionar aspectos de suas brincadeiras, de suas atividades escolares e domésticas e da leitura que faziam a cada momento. Fui esclarecendo que nesse processo de descrição procurassem dizer onde se realizava a ação e o tempo que levaram para realizá-la. O sentido que idealizei para o diário era de registro de tudo que fossem realizando, por isso algumas crianças acharam que seria complicado ir contando os detalhes de todos os acontecimentos, o que levou algumas a fazer registros de anotações espaçadas, com pequenos tópicos, algumas fizeram uso de poesia, trechos de músicas e até a escrita de frases retiradas de calendário de suas casas.

Esses primeiros registros me deixaram confusa e com desconfiança de que essa estratégia poderia fragilizar as informações colhidas nas conversas e entrevistas, mas, no decurso do tempo, pude ir percebendo as escritas das crianças como sinais de que eu precisaria investigar melhor as condições em que se deram suas produções, analisando, inclusive os materiais por elas consultados para transcrição em seus diários, pois, às vezes, a escrita era só o registro de algo que haviam lido. Esse entendimento exigiu que fossem refeitas algumas entrevistas, que novas observações fossem realizadas para a compreensão desse jeito de falar das crianças, um jeito mediado pelo acanhamento de dizer seu próprio pensamento, de achar que a escrita de sua voz não seria tão interessante quanto transcrever algo que alguém já havia dito.

Esse refazer da pesquisa também teve algo de muito valor, pois, aos poucos, fui vendo que, através de um olhar mais próximo, as crianças iam fornecendo um material que enriquecia a pesquisa, pois iam mostrando em suas narrativas as suas histórias, seus modos de vida, suas atitudes frente às situações de medo ou de euforia. Assim, elas iam me abrindo os caminhos para visualizar outros elementos, que foram imprescindíveis para fazer dos meus achados iniciais uma luz para ampliação de minhas percepções e, conseqüentemente, para aprofundamento da pesquisa.

O poeta Carlos Drummond de Andrade (1984, p. 25), em sua poesia “Ausência”, diz que: “Por muito achei que a ausência é falta. E lastimava, ignorante, a falta. Hoje não a lastimo. Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim. [...] porque essa ausência assimilada, ninguém a rouba mais de mim”. De certo modo, o que falta não está no que se ausenta, mas no que se perde de essencial, e no percurso de conhecimento do terreno para se ter acesso ao que é produzido nas fontes dos estudos, vai se fazendo necessário a construção

diária de um estar presente, ainda que ausente, há que se ir aprendendo que a falta está no olhar que visualiza e não vê, na escuta que não compreende os vazios dos silêncios. Assim, muitas relações afetivas vão sendo construídas com as pessoas que vão cruzando o caminho da pesquisa, as escutas vão se abrindo e permitindo que as falas e os olhares sejam sentidos e percebidos como algo essencial que liga os sujeitos nesse trajeto longo e, por vezes, tortuoso do universo de achados presentes e ausentes de variados saberes.

Em todos os momentos de realização do trabalho de campo, tive o privilégio de ser bem acolhida por todos(as) os(as) membros da comunidade, pelas pessoas conhecidas, pelas que me eram desconhecidas, pelos(as) moradores(as) da vila e pelos(as) residentes no campo, sobretudo pelas crianças. Elas, primeiro(as), abriram-me um sorriso, depois, permitiram-me tomar parte de um assento em suas salas de aula, deixando-me folhear seus cadernos, ouvir suas leituras, suas dúvidas e queixas sobre as dificuldades que a relação com o aprendizado vai colocando.

Passado um tempo, foram me abrindo as portas de suas casas para que eu me aproximasse de seus familiares, partilhando pedaços de suas rotinas, oferecendo uma parte nas brincadeiras de casa e nos momentos de conversa temperado com um café. Deram-me, assim, a oportunidade de vivenciar a doçura e a amorosidade da “regra de ouro da hospitalidade”, como diria DaMatta¹⁹ (1991). Essa relação ultrapassou os níveis da cordialidade, pois se manifestou em outras situações, como, por exemplo, no gesto de me apresentar aos(às) vizinhos(as) como alguém que ali estava para lhes ajudar a pensar nos modos de apreender a leitura e na escrita das linhas de seus diários, que não ficou restrita a uma escrita formal dos acontecimentos que marcaram seus dias. As crianças sentiram-se tocadas por essas relações e foram escrevendo cartas nos diários ou em folhas avulsas, que me eram entregues nos momentos de minhas saídas, momento em que elas colocavam a forma como se sentiram em nossos encontros e o que esperavam para os próximos que iríamos ter, conforme se pode verificar nas anotações abaixo:

Eu estou muito feliz em poder participar desse projeto com a senhora. Foi muito bom poder conversar com você, dizer sobre as minhas descobertas e o que espero fazer para ter um futuro melhor. Espero que a senhora também tenha gostado de conhecer nossa comunidade e nossa escola. Tomara que no ano que vem, a senhora possa vir mais vezes nos visitar (Marta, 09 anos, carta).

Adorei conhecer a senhora, espero que consiga entender as coisas que escrevi aqui no diário. Ainda estou melhorando minha letra (Marcos José, 09 anos, Diário).

¹⁹ Roberto DaMatta assim define a regra de ouro da hospitalidade em seu livro “A casa e a Rua” (1991, p. 11): “regra de ouro da hospitalidade, que se traduz pura e simplesmente no respeito pela pessoa da visita e na satisfação de tê-la dentro de nosso teto, querendo conversar conosco”.

As coisas que a gente vive aqui são muito importantes, espero que possa ajudar a senhora nas coisas que a senhora for fazer em sua escola e em sua casa (Mário, 10 anos, Diário).

É certo que num processo de combinação de dados para dar corpo e forma a uma pesquisa, não se pode esquecer de observar as condições em que se produziram os achados do estudo. O diário, enquanto instrumento de busca do entendimento do objeto, foi um texto produzido por pessoas para que uma outra pessoa viesse a lê-lo e lhe conferir o significado que os registros escritos nele imprimiram. Isso pode torná-lo frágil, todavia, considero-o uma fonte consistente, porque nele está contida a fala espontânea das crianças, ali colocadas sem medo dos olhares externos e sem a influência de nenhum comando, como são feitas as atividades escritas e orientadas pela escola. Ali estavam expressos os seus entendimentos sobre as pegadas de suas próprias percepções e sentimentos, partindo da ideia de que a escrita pode fazer registros que marcam o tempo de vida de cada pessoa no mundo. Assim como Aurora²⁰ fez a descoberta do quanto seus dedos molhados na tinta podiam fazer por ela, como relatado por Lacerda (2005):

Escrever era mais importante ainda, porque deixava traço, enchia o dedo de cor. Depois que Péricles virou o tinteiro e Aurora mergulhou o dedo na tinta, o corpo dela não se esqueceu mais disso: o dedo da gente pode escolher um caminho, ir andando por ele e deixar registrada a marca dessa passagem (Lacerda, 2005, p. 35).

Os sentidos e significados que as crianças imprimem em seus registros escritos ou desenhados são sempre carregados de historicidade, isto é, revelam as marcas de suas relações sociais com o tempo e as pessoas com quem se relacionam. Os diários, com suas narrativas curtas ou longas, foram elementos decisivos para mostrar faces da vida das crianças, que eu não poderia ter acesso, haja vista que são anotações de vivências construídas nos espaços privados de suas casas.

Se a paisagem do lugar, a organização da vida social do assentamento e as conversas tidas com os(as) professores(as) da escola e com os(as) líderes(as) da associação me permitiram entender que toda a comunidade é afetada pelos problemas de natureza econômica e social, que não está livre dos conflitos que regem uma organização comunitária, os diários trouxeram informações que consolidaram o que ia ouvindo dos(as) assentados(as), nos momentos em que os(as) entrevistei.

As descrições detalhadas dos acontecimentos confirmam que o assentamento é um lugar com problemas, contradições e dificuldades, e que, por isso mesmo, faz-se mais

²⁰ Aurora é a personagem central da obra “Pena de Ganso” (2005), de Nilma Lacerda, que enfrenta todos os mistérios da construção da leitura e da escrita em sua vida. Luta para se apropriar desses tesouros.

importante a construção de uma consciência coletiva²¹ para enfrentamento dos dilemas que surgem em cada momento de crise vivenciada ali, seja a crise de ordem natural, como a estiagem, ou de natureza econômica, como o debate que se teve para resolver o problema da parede do açude que estava se rompendo, colocando em risco a vida de todos(as) que residem na vila.

Ao contrário do que fora idealizado pelo pensamento moderno, o que fui encontrando no assentamento foi a incompletude de um espaço que segue a organização de seus(as) moradores(as), mas que é afetado pela descontinuidade das políticas públicas, que chegam despedaçadas, seguindo um tempo que não é linear e nem feito sob a medida das expectativas de quem reside ali. “O tempo é um grande misturador de sementes” (Couto, 2018, p. 73), por isso ali a semeadura não é rígida, as mãos de quem semeia se mistura e a colheita se diferencia daquelas feitas em outros espaços e se assemelham nas diferenças que as faz completa no tempo do plantio.

Se o mapa do mundo é, a todo momento, recriado e novas sociabilidades nascem a cada segundo, como afirma Ianni (1998), mais complexas vão ficando as vias de inserção de todos(as) na ciranda da vida. O que se verifica é que o processo de exclusão é cada vez mais fortalecido frente às realidades que se apresentam cada vez mais multifacetadas. Sem dúvida, um dos mais importantes valores culturais da sociedade contemporânea é o conceito da diversidade, constituído por aspectos políticos, éticos, étnicos, religiosos, culturais, geográficos e de gêneros. No entanto, o que se verifica é que alguns pares, como campo-urbano, negro-branco, oriente-ocidente, homem-mulher, índio-não-índigena, são colocados como pares que se homogeneízam ou se fazem antagônicos, de modo que os pares no seu movimento interno perdem a visão de se reconhecerem como construções de complexidades sociais e históricas difusas e profundamente plurais, como explicado por Schwarcz e Starling (2018, p. 19): “No país, o tradicional convive com o cosmopolita; o urbano com o rural; o exótico com o civilizado - e o mais arcaico e o mais moderno coincidem, um persistindo no outro como uma interrogação.”

Caminhando na direção oposta às afirmativas que silencia o poder das diferenças, este estudo busca enveredar por um caminho onde a criança residente no campo possa ser compreendida não apenas em relação a outras pessoas que constroem a diversidade de seu mundo, mas naquelas que fazem com elas a travessia das complexas teias de sua caminhada,

²¹ Paulo Freire (1980) argumenta que quanto mais o povo desenvolve o processo de consciência coletiva sobre um determinado problema, “mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto [...]”. Por essa razão, a conscientização e a consciência coletiva coloca homens e mulheres em ação para o exercício pleno de sua práxis social.

opondo-se, assim, à visão de um processo de formação da comunidade numa perspectiva uniformizadora, que define os modos de pensar e de viver das classes e dos grupos sociais que ali vivem.

Contraopondo-se à visão de única, há para cada fato novo uma visão sociológica, que os dimensiona na compreensão do que constitui as crianças pobres do campo brasileiro, especialmente as que residem na região semiárida do estado do Ceará, onde se realiza este estudo. O que pede a prática de um estudo interpretativo mais exigente, que seja capaz de mobilizar e movimentar diferentes categorias de pensamento, que dialogue para dentro e para fora dos limites do que forma um assentamento nas condições em que se dão a estrutura organizacional de uma comunidade de assentados(as). Seja qual for a dimensão da via que decidirmos seguir, a global ou a local, ambas são caminhos que se fazem com o comum e com o diverso, o que incide sobre o local a visão de algo voltado ao particular, à construção de práticas e costumes que dão forma a uma identidade²², que é “o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (Santos, 2000, p. 10).

Nesse sentido, a homogeneidade não se confirma como uma categoria explicativa das populações moradoras do campo. Pois em todas as partes existem elementos que se entrecruzam, complementam-se, são concorrentes entre si, juntam-se em uns momentos e se separam em outros, o que implica dizer que se faz necessário problematizar as oposições e as dicotomias que são levantadas nessa dinâmica de acontecimentos.

Os pontos dos quais parti para a composição desse quadro analítico não informam que as realidades atuais são movidas pelo movimento tranquilo do tempo, a ponto de relativizar os acontecimentos que nos constituem como humanidade. Ao contrário, eles sinalizam para a formação de um diálogo profícuo entre o que é estável e o que é fluidez, entre o geral e o particular, entre o mundo e o lugar, entre o que é semelhante e o diferente. Isso significa que as crianças aludidas aqui partilham fatos e elementos comuns a outras crianças brasileiras, no entanto, não se confundem com elas, pois elas têm suas particularidades.

Tomando como referência a fala de Ortiz (2007, p. 08), “o universal termina onde começam a cultura e a língua”. Desse modo, o mais desafiador foi compreender a diferença em meio às diferenças, apreender que dentro do que é diferente reside elementos que cria a diferença, descobrindo processos híbridos que promovem a visão do campo como um lugar

²² Tomo por base aqui o conceito de identidade defendido por Hall (2003, p. 14), que assim nos explica que “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”.

homogêneo e das crianças do campo como seres estáticos que se ajustam a toda e qualquer configurações de tempo e espaços.

No que pese a nossa condição de seres históricos, nada escapa à dimensão do tempo e do espaço, “somos feitos de tempo” (Aranha, 2006, p. 19) e moldados pelo espaço. Assim, pode-se inferir que tempo e espaço foram categorias importantes para subsidiar a compreensão das transformações que deram corpo e voz à Modernidade. Foram muitos feitos que provocaram cortes históricos de vultosa importância para a formação do mundo ocidental, como: a mudança do trabalho artesanal para o trabalho fabril, a saída do campo, o crescimento desmedido da população das cidades, a entrada das mulheres e das crianças no mercado de trabalho, a produção excedente, o consumo em grande quantidade, a criação de instituições administrativas para regular a vida social, a urbanização dos espaços citadinos (com eletrificação, asfaltamento, construções de monumentos etc.) e a visível separação entre trabalho e lazer.

Entre essas realizações que promoveram o corte na história, destaca-se a separação de campo e cidade e a elevação da sociedade urbana, configurando-se como destino inevitável da humanidade, como descrito na poesia de Meirelles (1990, p. 30): “O último andar é muito longe: custa-se muito a chegar, mas é lá que eu quero morar [...]”. Do ponto de vista sociológico, a cidade é tomada como a mais completa dimensão da complexidade social, porque adensa em seu espaço uma gama inimaginável de diferenças de natureza política-administrativas, materiais, técnicas e culturais. Em contraposição a essa visão, o campo apresenta-se como o mais completo símbolo da simplicidade, entendido, às vezes, até como simplório, precário e homogêneo.

Tendo como referências essas construções sociais, pode-se tomar dois caminhos para aproximação do tempo e espaço dos assentamentos: o primeiro é um que coloca os assentamentos como oposição à cidade e às conquistas do universo urbano, associando-os a ambientes rústicos, carentes de saberes e realizações, de modos rudes e de passos atrasados na história. O segundo é o caminho que coloca os assentamentos em situação de complementaridade à cidade, toma-os como distintos das vias urbanas, mas não inferior, semelhantes, na medida em que suas fronteiras se entrelaçam, colidem-se, misturam-se e se plasmam, mas não se confirmam como homogêneos.

Nessa perspectiva, leva-se em consideração que campo e cidade não estão em condição de exclusão nem de equivalência, o que torna inviável dissociá-los ou associá-los num único conceito. De todo modo, essa é uma questão que pode ficar circunscrita à decisão do(a) pesquisador(a). Se a vida das pessoas para ser vivida passa por incontáveis mudanças e

variações, então não se pode fazer conclusões apenas de forma conceitual. Na verdade, é a realidade, com suas cores e verdades, suas incertezas e afirmações, seus sentidos e suas sombras, que deve orientar toda e qualquer opção teórico-conceitual.

Numa perspectiva teórica, sob a égide da presença de variadas expressões de tecnologias que dão maior vulto às possibilidades de integração espacial (rádio, televisão e *internet*), não é difícil entender que campo e cidade não são espaços homogêneos, que podem ser ajustados a uma determinada organização hierárquica. No entanto, esses espaços são, quase sempre, analisados e compreendidos como fixos e unitários, e não como espaços móveis e mutantes, que se movimentam sobre o tempo, numa matriz muito mais ampla do que os olhos humanos são capazes de ver, sobrepondo-se aos acontecimentos e com eles transformando sua paisagem num “indo e vindo infinito”, como uma onda, conforme dito na canção de Lulu Santos.

Para a composição deste estudo, aspectos que distinguem campo e cidade, que, normalmente, são aceitos (como cultivo/criação, como contraponto das vendas/comércio; tempo circular como oposição ao tempo linear; terra como território de luta e trabalho versus terra como espaço de lazer; acontecimentos aligeirados e fatos que acontecem em profunda lentidão), não podem ser compreendidos como temporalidades fixas, porque, de um jeito ou de outro, ambos são erigidos por combinações e variações desses duplos acontecimentos.

Para assentamentos com o tempo de existência e as dimensões territoriais visualizadas em Lagoa do Norte, esse ponto de vista é fundamental, porque apreende o que é superficialmente simples e pequeno como amplo e complexo, fazendo, assim, com que se desloquem formas de pensamento como aquelas que vinculam o desenvolvimento, diferenciação social, ao urbano e, por sua vez, de forma inversa, associam o atraso, a homogeneidade e a lentidão ao espaço rural.

Diante dessas reflexões, arrisco-me a dizer que o tempo “é maior que nossas aspirações” (Elias, 1998, p. 17), ao mesmo tempo em que por elas é alicerçado, ele não existe por si mesmo, mas ganha a forma que as realizações humanas lhe conferem, o que o torna algo constituído pelas ações e relações sociais das pessoas. Desse modo, o tempo de um lugar pode ser completamente diferente do tempo vivenciado em outro lugar, e pode ser apreendido de muitas e variadas formas, inclusive pelas atividades que as pessoas realizam e pelos meios disponíveis com os quais são realizadas. O que dá complexidade a esse processo de apreensão do tempo é que há diversos equipamentos sociais e culturais agindo num mesmo território, fazendo com que elementos provenientes do que é tradicional e do que é moderno sejam usados para a mesma finalidade, conforme sublinha Aranha (2006):

Se resultamos desse devir, desse movimento incessante, é impossível pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. Não há um conceito de *ser humano universal* que sirva de modelo em todos os tempos. Melhor seria nos referirmos à *condição humana* plasmada no conjunto das relações sociais, sempre mutáveis. Não nos compreendemos fora de nossa prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto (Aranha, 2006, p. 19. Grifos da autora).

O tempo social caminha de forma simultânea e, ao mesmo tempo, vai perfilando sua dispersão e sua segmentação, tanto no campo como na cidade. A evolução rápida e a reprodução do capital vão abrindo fronteiras, exigindo que diferentes coisas se realizem ao mesmo tempo, fazendo como que sejam aceitas, sem questionamentos, a “plasticidade e flexibilidade do capitalismo” (Furtado, 1974, p. 82), que se faz cada vez mais voraz na absorção dos espaços diversificados, incorporando-os ao seu movimento, que vai acontecendo de maneira cada vez mais veloz.

Em razão dessas configurações é que se verifica que a relação com o mundo é cada vez mais local-global, entretanto, o modo como se dá a transição e o acesso aos bens e contatos entre as pessoas é apenas uma dimensão desse fenômeno de expansão, movimento e transformação do mundo contemporâneo. O grande paradoxo é que não é possível a existência de uma coesão espacial e temporal, haja vista que não existe uma homogeneidade nos centros de produção e decisão. Por mais que os lugares possam parecer unificados, essa fusão só existe na superficialidade dos seus acontecimentos.

A análise superficial dos fatos conduz ao ingresso inconsciente no universo do consumo, mas isso não faz do mundo apenas uma grande aldeia global, marcada pela cadência dos mesmos tempos sociais. O processo de desterritorialização, conforme Santos (2006), faz uso de diferentes modos, técnicas e objetos, assim como a sua dispersão no mundo vai tornando cada vez mais exigente a prática de operar com associações e dissociações de processos, com a adoção de modos descontínuos que se vão completando nas necessidades do momento.

As relações mundializadas são construídas com base em lógicas globais, com expedientes intermináveis, totalizadoras, que tenham referências locais, fundamentadas nas suas condições históricas capazes de mediar o diálogo entre o lugar e o mundo. Embora a globalização nos informe que o mundo tenha ficado maior em função de seu alargamento cultural e econômico, o tempo e o espaço só existem enquanto instrumento de relação, de interação. O que dá materialidade aos lugares são as formas como as pessoas se relacionam com as coisas, com a natureza e entre si, o modo como elas produzem a sua existência é o que define o mundo, a vida e o tempo da existência humana, como tão bem esclarece Elias (1998):

[...] toda mudança no “*espaço*” é uma mudança no “*tempo*”, e toda mudança “no tempo” é uma mudança “no *espaço*”. Não devemos deixar-nos enganar pela ideia de

que seria possível ficar em repouso “*no espaço*” enquanto “*o tempo*” escoasse, pois, nesse caso, nós mesmos seríamos a entidade que avança na idade (Elias, 1998, p. 81. Grifos do autor).

A referência à temporalidade é importante porque pressupõe a existência de tempos descontínuos, não concluídos, desajeitados pela (des)ordem dos acontecimentos, o que torna impossível a existência de um mundo completamente controlado pela vontade de um dado poder, administrável por grupos humanos. O que torna essa compreensão fundante é o reconhecimento de que o tempo é relacional, que as relações de produção capitalista forjadas em tempos passados servem de inspiração para conhecer e reconhecer não apenas fatos e fenômenos históricos, mas, também, as tensões e os fatos do tempo social de agora. O tempo é um símbolo relacional, como coloca Elias (1998):

[...] o que caracteriza o conceito de “*tempo*” não é somente sua função de símbolo de uma síntese prodigiosamente vasta, de uma “*abstração*” realizada em nível altíssimo, mas também o fato de que as relações que ele representa simbolicamente nunca se estabelecem entre pessoas ou situações objetivas determinadas. Sob esse ponto de vista, o conceito de tempo faz parte da mesma categoria dos símbolos utilizados pelos matemáticos. É um símbolo puramente relacional (Elias, 1998, p. 107. Grifos do autor).

Trabalhar com a noção de temporalidade exige que se abdique da concepção de vida social desvinculada de um tempo sem conflito ou tensão. A impressão imediata de um tempo sem tensão está atrelada a uma visão de mundo unilateral, onde o tempo sofre rupturas históricas que o dissolve, mas impossibilita a compreensão dos mecanismos que mantêm sua conservação. Dessa visão, resulta o alheamento que continua sendo aplicado ao tempo, ainda plenamente aceito por grupos de pessoas que se relacionam com o mundo, com as coisas e consigo mesmas, sem, contudo, darem-se conta de que seus atos podem fazer com que o tempo ande para frente ou para trás, pois “o que são passado, presente e futuro depende das gerações vivas do momento (ELIAS, 1998, p. 65).

Na sociedade contemporânea, operam-se formas de vida passadas, mas que não são cristalizadas e rigidamente presas a raízes imutáveis, de modo que tudo que hoje existe em estado permanente também pode sofrer mudanças ao longo do tempo, porque as relações se atualizam e se transformam o tempo todo, são elas que dão feitiço à vida, que renasce em infinitas possibilidades de combinações e transformações.

A busca pelas formas de mediar as interpretações da “*experiência do tempo*” (Elias, 1998, p.43), pede um olhar para os acontecimentos locais, sem perder a mira no que ocorre no mundo, integrar o pensamento numa lógica global e local, captar a coexistência das coisas e suas súbitas sucessões, pode se constituir como uma atividade importante no campo da pesquisa com crianças.

Na vivência da experiência do tempo, rompe-se a cisão entre o que é matéria e significado, objetos e pessoas, pensamentos e ações, porque a experiência transcende o momento, e é ela própria o fio que liga as ações e relações com nossas crenças e expectativas de mundo futuro. As crianças, com suas energias, acabam por participar de múltiplas redes de relacionamentos, que podem ser momentâneas ou duradouras, e dentro delas cabem a família, a escola, a igreja, os movimentos sociais, os(as) amigos(as) da rua e os(as) que pertencem à rede de parentesco. Nesse ir e vir de suas relações, o conceito de pluralidade agrega diferentes configurações, a depender da forma como suas práticas sociais vão se construindo e como vão se articulando para a inserção das crianças em tempos inteiros e diversos, compridos ou curtos, conforme a definição que as relações vão conferindo à infância em suas muitas e diversas interações.

Cada ação das crianças pode abrigar compreensões de práticas e relações com significados de temporalidades diferentes, como, por exemplo, a forma como trabalham, brincam, escrevem, estudam e leem pode se configurar como práticas de um tempo que tanto podem ser concorrentes quanto podem ser complementares entre si. Esses modos de mediar o tempo são importantes para se perceber o campo, a infância, a leitura e tudo o mais que compõe a existência das crianças do assentamento, com as verdades que as constituem, e não como modelos uniformizantes que colocam o campo e o urbano, o moderno e o tradicional, como realidades antagônicas, como se essas racionalizações fizessem alguma diferença para a promoção de seu desenvolvimento como pessoa com necessidades próprias de sua idade e de seu tempo.

Observando detalhes de vida das crianças, como incluem fatos novos em suas vivências e como incorporam novidades a hábitos já concretizados em suas ações diárias, tornou-se possível identificar o modo como essas temporalidades se entrecruzam em suas rotinas. Adentrando o campo, fazendo dentro dele um percurso mais etnográfico, pude descrever fatos colhidos durante os momentos de observações, que foram depois combinados com as falas das crianças expressas nas entrevistas e nos registros escritos de seus diários.

Adotei uma linha de abordagem que me permitiu organizar a descrição seguindo a temporalidade em duas visões: a contemporânea e o passado, sendo este incorporado ao presente, atualidade que é tensa, mas é também a passagem para a formulação de gestos que tecem o devir, faz o trançado do futuro, não como algo que virá de forma solta, mas como algo que está engendrado nas experiências e nos acontecimentos do passado e do presente. “O passado não tem entrada” (Elias, 1998, p. 64), mas está o tempo todo aberto para sua conjugação com o tempo presente, que por sua vez cria as saídas para o futuro. Essa abordagem rompe

com a explicação que liga o campo tão somente ao passado, mas o centraliza no presente, com uma posição intermediária que une os três tempos numa mesma realidade.

Do mesmo modo, também desconstrói a lógica que move nossas expectativas no que tange ao entendimento dos diferentes contextos sociais, de que há sempre um lugar para cada coisa e que cada coisa pertence a um lugar. Esse campo que aprendi a conhecer não é um espaço com ações linearmente tecidas, mas é um lugar que abre suas janelas de rotinas para o passado, o presente e o futuro, que nunca permite a fixação desse tempo num mesmo ponto, mas vai entrelaçando-os até formar o tecido de possibilidades para a vivência de um tempo duradouro e feliz, conforme ressaltado por Elias (1998):

O que se produz mais cedo será sempre anterior ao que se produz mais tarde. Em contrapartida, a noção de presente caracteriza a maneira como o tempo é determinado por um grupo humano vivo e suficientemente desenvolvido para relacionar qualquer sequência de acontecimentos - seja ela de ordem física, social ou pessoal - com o devir a que esse mesmo grupo está submetido (Elias, 1998, p. 64).

As reflexões aqui apresentadas não têm a intenção de atenuar ou tornar mais harmônica os processos históricos de desigualdade social que deram forma à sociedade brasileira, tampouco desejo elevar as práticas, os sujeitos e as pequenas ações isoladas ao espaço de substitutos explicativos dos grupos, classes e do coletivo de ações das instituições, como se ambos fossem indissociáveis e não tivessem tido o mesmo grau de importância para a construção da sociedade, mas busco acentuar o que a história oficial foi deixando de fora essas construções.

Nesse sentido, o que se objetiva é a valorização dos espaços que se abrem para a organização social de um grupo, localizando suas interações, como elas vão constituindo as relações, as conexões e a dinâmica dos movimentos que lhe conferem uma vida social. Desse modo, corroborando com o pensamento de DaMatta (1991), que, tratando-se do Brasil como uma “sociedade relaciona²³, percebeu uma enorme capacidade criativa em compreender o que mora “entre as coisas”. Para o autor, “a partir dos conectivos e das conjunções poderíamos ver melhor as oposições, sem desmanchá-las, minimizá-las ou simplesmente torná-las irreduzíveis” (DaMatta, 1991, p. 28).

Há que se reaprender a olhar a grandeza das conquistas feitas pelas mãos e pela força de muita gente, não engrandecer pelo fato da vaidade, mas reconhecer que uma história começa sempre com um fato, com o uso de uma letra e não se finda com um ponto, pois continua a existir enquanto houver seres que despertem a voz do tempo e com ela tramem diálogos sobre

²³ O conceito relacional de DaMatta (1991) define que a sociedade brasileira tem sua formação baseada em redes de relação, onde o individualismo é visto como algo negativo, que todo avanço individual está atrelado às relações que o sujeito vai tecendo ao longo de sua vida.

o infinito. Não mirar o mundo em “termos de soma zero” (Hobsbawm, 1988, p. 253), mas assumir o risco de que é preciso construir mais que zeros para que um lugar tenha força e resistência para vencer os desafios históricos que se impõem para os grupos menores de nossa sociedade.

3.3.1 As vivências do tempo da infância do campo

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar (Mia Couto, 2015).

Os atos de conhecer e aprender são momentos intensos e que vivem dentro de cada sujeito. A busca pelo conhecimento é também a busca pela prática da vida, exercendo-a nos seus tenros segredos, perpassando nela os nossos sentidos, pensamentos e afetos.

A infância atravessa a temporalidade de suas vivências com a leveza de quem sabe que “ainda não é tarde”, que sua transformação vai acontecendo por etapas que não se definem por anos, mas pelo que a criança é capaz de fazer. No campo não se “mudou a rua da infância” (Andrade, 2000, p. 42), mas mudou a forma como a criança se relaciona com o mundo e com seus próprios pensamentos. Isso acontece quando ela se dá conta de sua existência como algo singular, embora suas ações sejam ligadas as de outros sujeitos, é na percepção de sua subjetividade que ela vivencia os tempos que faz o transitar livre de sua existência. “A criança é dotada de um sentimento de existência, mas só muito devagar chega ao conhecimento de si como pessoa distinta dos outros” (Holanda, 2016, p. 37).

A história tem nos revelado que o tempo é diferente em cada lugar, que cada grupo de pessoas o internaliza de um jeito e lhe confere o gosto e a organização que os acontecimentos lhe permitem. São três as temporalidades que explicam o fazer da história humana, mas não são separadas e uma está coexistindo com a outra, dando voz aos fatos que explicam os modos de viver a infância no campo ou na cidade, revelando, assim, que o tempo da história não segue a linearidade do tempo cronológico ou do tempo das acontecências do cotidiano, conforme destaca Cambi (1999):

O tempo histórico é diferente daquele artificial, dos relógios, ou do tempo vivido, das práxis cotidianas. Diferente, antes de mais nada, porque plural, poliestruturado, problemático e jamais unívoco-unitário. Diferente, depois, porque ligado ao ponto de vista, à intencionalidade que guia seu uso e sua estruturação (Cambi, 1999, p. 27).

Nessa perspectiva, a infância vivida no campo ou na cidade enfrentará os desafios que o meio e os grupos sociais lhe possibilitam viver, e é justamente através da integração dinâmica com os acontecimentos que emergem as possibilidades de apropriação com o universo da leitura, que a faz unir o seu passado com o de seu lugar, com a força do presente para que as condições de visualização de futuro sejam efetivamente concretizadas nas ações do tempo de agora.

3.3.1.1 O viver contemporâneo

O crescimento urbano trouxe diferentes problemas para os dias atuais, com uma gama de preocupações relacionadas à saúde física e emocional de quem mora nas cidades. Paralelas a essas preocupações, as produções acadêmicas acerca das relações e contradições entre o espaço urbano e rural têm crescido de forma significativa. Muitos desses estudos têm ficado restritos à demarcação das diferenças e semelhanças existentes entre esses dois espaços, sendo dado mais enfoque às diferenças. O modo como essas diferenças são explicadas se amparam em duas linhas de pensamento que se aproximam ou se afastam de acordo com a relação que se faz com o conceito artificial de natureza. O que define o meio rural é justamente sua maior aproximação com a natureza em seu estado inicial, a partir do qual se formam certos modos de trabalho e se constroem tipos específicos de relações sociais. No entanto, não se pode deixar de ressaltar os novos paradigmas que constituem o novo rural, os quais definem que há uma diversidade de maneiras de viver no campo, como destaca Mattos (2011):

[...] as modificações pelas quais o espaço rural no Brasil passa, são significativas e indiscutíveis. Nelas, constituem-se novas formas de sociabilidade, novas e outras relações sociais que têm por base uma complexa rede de atores-autores sociais na qual o campo não pode mais ser compreendido com base em uma visão homogeneizadora (Mattos, 2011, p. 45).

Para além do que propõe a realidade real, que aponta para os meios de produção econômica, é preciso integrar a essas formas de produção as dimensões culturais, políticas e sociais, sempre integrando os dois espaços como interdependentes e complementares. As diferenças e similitudes existem, mas podem ser tomadas como partes essenciais para o entendimento que um e outro lugar pede. Tanto o campo quanto a cidade são constituídos por relações complexas que não podem ser enfrentadas apenas no campo teórico, mas com políticas públicas e objetivas, como demonstradas por Wanderley (2000):

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, p. 25).

Frente a essas transformações, compreender a amplitude que mora no campo e as crianças que nele convivem exige uma imersão no contemporâneo, não de qualquer jeito, mas entendendo-o como uma temporalidade que faz com que experiências próximas e distantes possam coexistir e se multiplicar nas muitas histórias que a infância conta e guarda para (re)contar num tempo de um depois.

Nos modelos de configuração existentes no mundo contemporâneo, as crianças de assentamento são presenças firmes e visíveis, marcam o território com seus dizeres e suas lutas para que suas vozes sejam ouvidas e suas existências respeitadas. Entre essas configurações, coloco em relevo a transformação do modelo tradicional de família, a diluição do vínculo trabalho-lazer, a introdução do lazer midiático em suas rotinas, a existência de vários credos religiosos e a escola como centro na organização do tempo social das crianças e dos(as) adultos(as). Essa variedade de configurações desconstrói a noção de cultura de tradição, confirma que no interior de um espaço rural há diferenciação no ritmo do tempo histórico, e a todo momento regras se cindem e outras vão sendo incorporadas à rotina do lugar.

Para melhor compreender essa complexidade de tempos históricos, exponho um conjunto de descrições das muitas atividades que as crianças foram realizando ao longo do tempo na pesquisa, como também apresento a forma como elas as significavam. Elas buscam dar qualidade aos seus modos de existência, inserindo-se nas tramas dos acontecimentos do contemporâneo, sempre apresentando nuances das cores que lhe cabem no olhar, mostrando o que suas mãos e entendimento podem alcançar, diferenciando o que é comum do que é diverso.

A idade das crianças, quando se deu o início ao trabalho de campo, variava entre 08 a 12 anos, conforme demonstrativo no Quadro 2. Como este estudo teve início em outubro de 2021, ao longo do tempo as crianças foram assumindo outras idades. Até a conclusão das atividades no campo da pesquisa, as fontes utilizadas indicavam uma certa regularidade nos aspectos investigados, sobretudo com as crianças que apresentavam maior idade, fatos que comprovam que o tempo social da infância não sofreu alterações que tornaram necessárias as mudanças de atividades ou de lugares sociais, de modo que precisasse inseri-las em outros grupos, como o de jovens, por exemplo.

Quadro 2 - Idade e local onde residem as crianças

CRIANÇA	IDADE	LOCAL EM QUE VIVE
Adriana	8 anos	Vila

Helena	9 anos	Vila
João Antonio	8 anos	Vila
José Elias	9 anos	Vila
Juliana	8 anos	Vila
Kayo José	7 anos	Vila
Luis Antonio	10 anos	Vila
Mariana	7 anos	Vila
Marta	9 anos	Vila
Mário	10 anos	Vila
Marcos José	9 anos	Vila
Pietro	11 anos	Vila
Sílvio	8 anos	Vila
Weskley	8 anos	Vila
Valdiana	8 anos	Vila

Fonte: Dados da pesquisa.

Se a infância é definida por uma dada condição humana, e não pela faixa etária em que se encontra a criança, o que moveu esses estudos foi o tempo social das crianças, as formas como realizavam suas atividades, o modo como marcavam sua existência com as condições que tinham e, muitas vezes, com as condições que sua criatividade fez inventar. Desse modo, a infância foi compreendida como produção histórica e culturalmente constituída.

Das 15 crianças que fizeram parte da pesquisa, 6 eram meninas e 9 meninos, todos(as) residiam na vila, sendo que 3 dos meninos tinham casa na roça, ficando lá nos finais de semana e nos feriados. No levantamento sobre o modo como adquiriram os lotes, somente 3 famílias possuem lote de terra e casa própria, 5 possuem casa na vila, mas não possuem lotes, e 7 não possuem casa nem lote, moram em residências cedidas por familiares. Os pais ocupam lugar de filhos(as) ou noras de assentados(as). Há um projeto, já entregue na associação, para que os filhos(as) de assentados(as) possam receber o título de assentados(as) e possam assumir as responsabilidades com a produção em suas próprias terras, mas esse projeto ainda não foi aprovado, de modo que eles(as) trabalham nas terras em regime de doação temporária.

O modo de participação na vida pública do assentamento tem um aspecto que chama a atenção, sete das crianças são netas de pessoas que estiveram ligadas à história de organização inicial do assentamento, mas nasceram em outros estados, tendo retornado para morar no assentamento já com idade de nove anos, portanto, pouco sabem sobre a forma como se deu o processo de organização do lugar. E oito crianças são nascidas no assentamento,

conhecem um pouco do projeto de lutas de seus(as) avôs(ós) ou de seus(as) tios(as), para que tivessem a garantia da terra para morar, mas pouco sabem sobre o que representa o MST. Participam de atividades na igreja e em datas comemorativas a escola fala sobre o processo de luta para formar o lugar, mas depois não se fala mais da história e as crianças acabam por conhecer de forma superficial as raízes de seu lugar.

Além da escola, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais realiza cursos de formação política para os(as) jovens e, assim, as crianças acabam entendendo que existe uma dinâmica diferente nesses momentos. A Secretaria Municipal de Educação, junto com a Secretaria de Cultura, mobilizou encontros para a realização de um projeto “Conheça a sua História”, em função do ano de 2022 ter sido o ano de comemoração do centenário da cidade de Nova Russas. Então, nesse ano foi produzido um cordel pela dona Joana, a moradora mais antiga do assentamento, e muitas apresentações de natureza cultural foram realizadas, todas contando a história do assentamento. Sobre esse evento, dona Joana coloca que:

Foi muito bom reviver cada passo de nossa história, poder contar para as crianças e os visitantes que tudo isso aqui era só uma fazenda velha abandonada. Dizer pra todos que nós derrubamos matos, levantamos as casas, fizemos brotar água do chão e plantamos nossos alimentos. Isso aqui nos deu dignidade e nos fez entender o que é viver em comunidade, o que é produzir coletivamente e o que é a luta para a garantia de nossos direitos. (Joana Damasceno, assentada, 66 anos).

São pequenos os espaços de apresentação pública das crianças, ficam restritos à participação nos momentos de celebração na igreja e nas atividades culturais na escola, como no Dia das Mães ou nos festejos juninos. Todas essas atividades, de algum modo, têm na leitura sua orientação. Porque, segundo elas, é preciso aprender as músicas, as falas, quando se trata de uma peça teatral ou um jogral, ou até mesmo a simples leitura pública de um texto. Todas as crianças ocupam um espaço na esfera pública, fato que contraria a ideia de que o moderno, que está relacionado às múltiplas relações sociais, não ocorre somente na cidade, mas acontece também no campo.

De um modo geral, as casas possuem uma mesma estrutura, algumas vão sendo modificadas de acordo com as necessidades das famílias. São constituídas com um a dois quartos, sala, cozinha, área de serviço (onde normalmente se faz um fogão à lenha). Os banheiros e lavatórios ficam nos quintais, e algumas casas ainda têm fossas abertas, o que tem gerado uma mobilização da comunidade para que todas tenham fossas fechadas. Entre as famílias que possuem casas na vila e na roça, esta não segue um padrão definido e possui construções mais precárias, não tendo banheiro, nem área para realização de serviços básicos, como lavar roupa, por exemplo. Nas casas da vila, não há um espaço para leitura ou realização

das atividades escolares e de lazer, estas são realizadas nas mesas da cozinha e o lazer passa a ser praticado nos quintais, nos alpendres ou nos terreiros.

As crianças conhecem todos(as) na vila, brincam nas ruas e usam o espaço defronte a igreja para brincadeiras diversas. Também vão à roça para passar o final de semana ou férias escolares. Outro passeio comum é para fazer compras junto com os familiares na sede do distrito, Major Simplício, ou mesmo na sede da cidade de Nova Russas. Os dias de ida a esses lugares se configuram como verdadeiras festas para as elas, quando retornam têm sempre novidades, compras de itens que não estão à venda no assentamento.

Para as crianças, os campos de maior sociabilidade são a escola e a vizinhança. Outras formas de sociabilidade são mais eventuais e circunstanciais. A escola é o lugar de maior diversidade porque reúne professores(as), funcionários(as), colegas e, de vez em quando, ainda traz o pessoal da Escola Sebastiana Cid, que fica no Major Simplício, e que é responsável pelas orientações pedagógicas da escola. As crianças têm total liberdade para adentrar o espaço da instituição, fora do seu horário de estudo. Muitas fazem aula de reforço no contraturno e outras, mesmo não fazendo reforço, gostam de vir visitar a escola para brincar. Conforme relato do aluno:

Querido diário, hoje eu fiz uma rabiola para soltar pipa, e à noite fui para a escola com minha mãe, ela dá aula na EJA, lá é muito animado de noite. Ah, esqueci de dizer que eu e minha mãe hoje de manhã fomos mandar vacinar o cachorro, e agora já chegou a hora de eu ir dormir (Mário, 10 anos - Diário).

Eu fui de manhã para o reforço lá na escola, e depois vim para casa tomar banho, almoçar e voltar pra escola, para estudar as novas lições (Adriana, 08 anos - Diário).

De forma circunstancial, as crianças relatam passeios aos distritos vizinhos ou à sede da cidade, lugares que suas famílias mantêm relações afetivas e familiares ou que são atraídas para irem lá em algum momento especial de suas vidas. Isso mostra que o campo e a cidade não são espaços fechados em si mesmos, mas que estão sempre abertos para o trânsito livre das pessoas que ali precisam ir lá ou cá, “em cada lugar há algo que complementa as precisões de um e de outro”, como afirma dona Joana Damasceno. Nesse sentido, pode-se dizer que campo e cidade fazem morada no coração das pessoas, ou daquelas pessoas que ali residem, definindo uma identidade simples e complexa que acolhe modos semelhantes e distintos de viver a vida e de desdobrá-la em suas múltiplas faces. Como se vê no relato de algumas crianças:

Hoje eu fui para a missa no Lagedo, foi muito bom. Lá comi pastel e brinquei de pintar. (Mariana, 07 anos - Diário)

Hoje eu fui para Nova Russas, passear. Vi muitas coisas legais e quero muito voltar lá um dia. Ontem fui jogar bola no Major Simplício, nosso time perdeu, mas foi muito legal (Pietro, 11 anos - Diário).

Hoje eu ganhei uma farda nova, tão cheirosa e bonita. Eu fui passear na Nova Betânia, lá teve uma missa, e eu fiquei olhando as coisas da barraca (Adriana, 08 anos - Diário).

No que se refere à integração espacial das crianças, ela ultrapassa as fronteiras da cidade, da escola e da vizinhança, tendo em vista que elas dispõem do rádio, da televisão e do celular que as conectam com pessoas que estão em outros lugares. As crianças ouvem as músicas nas rádios, assistem a alguns programas de TV, mas o que mais gostam mesmo é de acessar os jogos nos celulares (normalmente o celular pertence a um adulto) e assistem aos vídeos do *TikTok*²⁴. Além dessa atividade de lazer, elas brincam muito em grupo e colaboram com as atividades de casa.

Hoje fui tomar vacina, depois almocei e fui pra escola. Desenhei, pintei e assisti *TikTok* (Mariana, 07 anos - Diário)

Hoje eu ganhei um gato lindo, tem os olhos igual aos meus, dei a ele o nome de Biscoito. Depois fui brincar de bola com o Rian (Luís Antonio, 10 anos - Diário).

Hoje eu brinquei de bola com meus amigos e joguei bastante no celular. (Pietro, 11 anos - Diário)

Hoje eu coloquei milho para as galinhas e tirei uma galinha que estava no choco, ela ficava só em cima do milho sem comer e eu fiz ela comer. (Mário, 10 anos - Diário).

Cada atividade que as crianças realiza vai sendo por elas incorporada ao processo de percepção de sua realidade, contribuindo para que sua visão de mundo e de lugar seja constituída, não como um espaço rural, sem desenvolvimento, mas como um lugar de características próprias que se incorpora à cidade quando necessário, e é por ela incorporada na mesma medida da necessidade. De fato, muitos elementos da rotina ali vivenciada se assemelham às que as crianças das cidades realizam, com algumas diferenças. Acordar cedo, ir pegar o leite e o pão são ações que se aproximam, tirar um tempo para a TV e o celular também são atividades comuns, o que difere é que as crianças do assentamento vivem as atividades do campo com mais intensidade, como o momento da debulha do feijão, do dar água aos bichos, pegar verdura no canteiro ou as folhas para fazer um chá, estas são atividades que são pouco experienciadas pelas crianças da cidade.

A maneira como cada uma constrói seu viver depende dos meios de que dispõem, e esses meios não são dados, mas são historicamente construídos. O que é típico de um lugar hoje precisa ser analisado, problematizado em suas realidades locais, porque as demarcações geográficas e históricas não dão conta de apreender os dinamismos que os lugares vão

²⁴ *Tik Tok* é um aplicativo de compartilhamento de vídeos no qual os usuários podem criar e postar vídeos curtos, é algo muito utilizado pelas crianças do assentamento e por seus colegas que moram na cidade.

incorporando em suas realidades. De modo que algumas ações são muito comuns em um lugar e outro, não sei se na mesma dimensão.

Hoje acordei cedo, escovei os dentes e fui à venda comprar o pão, passei na casa de seu João e peguei o leite. Enquanto minha mãe fervia o leite, tomei banho, depois merendei e fui para o reforço (Marta, 09 anos - Diário).

Hoje levantei mais tarde, meu irmão já tinha ido comprar os pães. Então eu escovei os dentes e fui merendar. Depois ajudei minha mãe a arrumar a casa (Helena, 09 anos - Diário).

Outra dimensão que merece ser colocada em destaque é a que se refere à composição familiar. No assentamento, como em outros lugares do país, a organização familiar não é homogênea. Dentre todas as crianças, oito residem numa família com pai, mãe e irmãos(as) biológicos(as). Duas residem com a mãe e os(as) irmãos(as), o pai nunca se fez presente, nem manda notícias para a família. Cinco moram com os(as) avôs(ós), sempre recebem notícias da mãe, que não mora no assentamento, mas não se fala no pai. Elas se relacionam com os(as) primos(as) como se fossem irmãos(ãs), pois muitas dessas crianças que moram com os(as) avôs(as) têm primos(as) morando na mesma situação. Verifica-se que no campo também há uma desintegração das formas tradicionais de família, o que os coloca dentro da lógica de composição familiar do mundo contemporâneo.

A escola assume um papel importante no processo de socialização e inclusão das crianças nos processos educativos, garantindo-lhes que os saberes primordiais sejam concretizados e os valores de ordem moral para uma boa convivência sejam fortalecidos. Elas chegam à escola antes das 7:30, pois precisam se organizar para o momento da aula. A professora e a merendeira recebem as crianças e as conduzem à sua sala de aula. No horário das 7:50 começam a chegar as maiores (que integram esta pesquisa), pois às 8:00 a professora de reforço começa o trabalho com elas. Vale destacar que as que frequentam o reforço são aquelas que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por isso são trabalhados exercícios de reconhecimento das letras, como jogos e atividades xerocadas.

Depois, a professora vai acompanhando a leitura individual de cada criança, oferece gibis e textos pequenos para que leiam e comentem no grupo. Essas atividades seguem até às 9:10, momento em que é dado um intervalo para que as crianças façam um lanche e brinquem nos espaços que ficam próximos da escola. Às 9:40, elas retornam às atividades em sala de aula, que se encerram às 11:00. Após isso, a escola é fechada, e, à tarde, às 13:00, inicia as atividades deste turno, com o funcionamento de duas salas, uma que abriga os(as) discentes de 2º e 3º ano e outra com os(as) do 4º e 5º ano.

As turmas são multisseriadas, e o trabalho fica muito difícil para o(a) professor(a). Cada uma se encontra num nível de aprendizagem diferente, de modo que não é possível dar seguimento aos conteúdos exigidos em cada série. Os(as) docentes vão seguindo as orientações da SME, que tem o objetivo de fortalecer a competência leitora dos(as) estudantes, mas todo o trabalho fica comprometido com a assistência individual que o(a) professor(a) precisa dar aos(as) alunos(as). Às 15:00 é feito um intervalo, e as atividades se encerram às 17:00.

A merendeira da escola é muito atuante, conhece todas as crianças e sabe a que família cada uma pertence. O serviço de orientação pedagógica é feito pelo coordenador escolar da Escola Sebastiana Cid, que fica no distrito de Major Simplício, pois esta é anexo daquela. Ele só dispõe de tempo para visitar a unidade de ensino uma vez a cada bimestre, por isso as reuniões com os pais são realizadas pelas professoras e pela merendeira da escola. Todos os meses elas reúnem os pais para discutir assuntos importantes sobre a educação de seus(as) filhos(as). Ali tomam as decisões sobre o modo como irão conduzir as atividades pedagógicas e culturais no âmbito escolar.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a dimensão do trabalho coletivo naquele ambiente. Numa das visitas, a comunidade estava com um problema, a calçada estreita da escola estava completamente danificada, o que significava um espaço a menos para os momentos de lazer das crianças. Fizeram uma reunião com os pais, e alguém relatou que havia sobrado cimento do serviço feito na parede do açude, decidiram reunir a associação para que esse cimento fosse doado à comunidade escolar. O pedido foi acolhido, e os pais, em regime de mutirão, refizeram a calçada, deixando-a larga e com espaço suficiente para as brincadeiras das crianças. Isso foi uma festa, como relata Aldenira, que é merendeira desta instituição de ensino:

A luta para conseguir o cimento foi bem rápida, pois toda a comunidade reconhece as necessidades na estrutura física da escola. Então a gente decidiu fazer o serviço no final de semana, cada um colaborou com o que podia e com o que tinha, uns fizeram a massa, outros bateram o nível da calçada, outros buscavam os tijolos. Algumas famílias trouxeram lanche, água e muita conversa para ir animando o trabalho. Foi uma alegria, no outro fim de semana, cada família trouxe uma prenda para a gente fazer o café da inauguração. Foi uma alegria grande essa conquista, agora a calçada é larga e os meninos até simulam um jogo de futebol sobre ela. (Aldenira, funcionária e mãe de uma aluna da escola, catequista, assentada e líder comunitária).

Há muitas crianças da roça que frequentam a escola e outras que já estão em séries mais avançadas, que estudam na escola do distrito, e ainda há os(as) jovens do ensino médio que estudam na cidade de Nova Russas, todos(as) fazem uso do transporte escolar municipal. Na maioria das vezes em que estive visitando a escola, houve problemas com o transporte e as crianças ficaram sem vir à escola. Os motivos são variados: no inverno, as estradas ficam intransitáveis, o barro é escorregadio, e logo nas primeiras chuvas se abrem valas nas estradas,

impossibilitando a passagem de carro ou de moto. No verão, o problema se dá quando o ônibus quebra uma peça, aí é uma demora, pois até vir alguém com a peça e colocá-la de volta no lugar, demanda tempo. As crianças parecem já ter se acostumado com essa situação, as famílias vêm à escola, pegam as atividades e levam-na para as crianças fazerem em casa.

Na observação que fiz dos percursos das crianças para suas casas, fui observando que algumas, que moram mais distantes, seguem em grupo conversando, olhando a paisagem, parando para cumprimentar algum animal que vão encontrando pelas ruas. Resolvi adverti-las de que não podiam pegar em cães que não conheciam, e elas disseram que conhecem todos, que eles são mansinhos e que os reconhecem como amigos. Nesse ir e vir à escola, elas vivenciam processos de comunicação, criam formas de presencialidade, ao mesmo tempo em que se dão conta de que cada dia é diferente do outro.

Hoje eu aprendi algumas coisas novas na aula de reforço, consegui ler frases mais difíceis, e o melhor foi que a gente aproveitou bem a hora do recreio, brincamos de pega e de bola. Na volta para casa, a gente brincou um pouco mais na calçada da igreja e demos muita risada dos erros que fazíamos no jogo de adivinhação. (Pietro, 11 anos - Diário).

Hoje eu fui para a escola, não pude entrar, pois é dia de eleição, a gente ficou do lado de fora só olhando as pessoas entrarem para ir votar. Às vezes a fila ficava comprida, às vezes ficava só o silêncio e a gente veio para casa almoçar (Marcos José, 09 anos- Diário).

Os profissionais da escola, os pais e os(as) líderes da comunidade veem com muita preocupação essa questão dos transportes e advogam para a permanência do funcionamento da escola na comunidade, pois acreditam que se todos(as) os(as) estudantes e os(as) professores(as) precisarem se deslocar para o distrito, a situação pode piorar, pois será um número maior de discentes sem frequentar a escola em função do transporte escolar. A roça fica próxima à vila, mas fica bem distante da escola da sede. Alguns pais relataram que a prefeitura está cuidando de ajeitar as estradas, mas sabem que com as chuvas e os ventos não há estrada que fique boa por muito tempo. Por isso, o ideal é manter a instituição e ampliar o número de salas ali, possibilitando que as crianças tenham acesso às horas de estudo, que lhes são garantidas por lei.

O assentamento, hoje, é muito mais diverso do que era há alguns anos. No início do projeto, só existiam 20 famílias cadastradas pelo INCRA, hoje, são 42 famílias cadastradas e residindo no lugar, 35 filhos(as) de assentados(as) (já com família constituída), e 7 agregados(as). Ao serem assentadas, cada família recebe um lote de terra na vila (para residir) e outro na roça para trabalhar. Essa configuração é a mesma que era usada no início, quando a terra foi desapropriada, com a cessão de um lugar para morar e outro para trabalhar. Interessante ressaltar que muitos(as) jovens, filhos(as) de assentados(as), ao concluírem o ensino médio, procuraram emprego nas grandes cidades, alguns(as) por não terem identidade com o trabalho

no campo e outros(as) pelo desejo de continuar estudando, fazer uma faculdade, fato que os(as) obrigou a sair de sua terra.

Nesses 35 anos de existência do assentamento, muitas mudanças foram sendo instituídas. Alguns(as) assentados(as) se desfizeram de seus lotes, vendendo a outras pessoas ou os dividiram com familiares, numa espécie de pequena reforma agrária no interior de uma reforma maior. Mudou a forma de trabalho de algumas famílias, muitas pessoas que moram na vila não desenvolvem trabalho com a terra, mas trabalham na escola ou como agentes de saúde, confirmando que há muitas formas de servir à comunidade, que outros serviços são necessários, não apenas aqueles que estão ligados à agricultura. Outros(as) que decidiram trabalhar com a terra e não quiseram morar na vila, passaram a residir na roça, onde dispõem de espaços para o plantio e criação de animais.

Há, ainda, os(as) funcionários(as) públicos, que trabalham na educação e no posto de saúde, que fica no Distrito vizinho, os(as) pequenos(as) comerciantes, os(as) artesãos(ãs) e as pessoas que já estão aposentadas. Há a presença do trabalho realizado pelo sistema de meia, terça ou por diária, exercido por pessoas que não dispõem de terra para trabalhar, são os(as) agregados(as), uma nova face dos “sem terra”. Há alguns projetos que dão incentivo à produção do algodão, mas poucas famílias se interessaram, tendo em vista que o custo seria muito alto e o clima muito quente, o que dificulta a sua produção, de modo que as maiores produções são de grãos, como milho, feijão e arroz. Frutas e verduras são produzidas nos quintais das casas, na própria vila, e é suficiente para toda a comunidade.

Esse novo formato que vai envolvendo as vivências no assentamento promove uma grande importância para a constituição de novas configurações de relações sociais, temporais e espaciais. Para as crianças da vila, que não têm contato com o trabalho com a terra, a roça é uma paisagem convidativa para o lazer, não para o trabalho. Conforme se pode ver no depoimento de alguns(as) alunos(as):

Hoje é domingo, dia de ir pra roça, tomar banho de açude, às vezes a gente pesca também, mas hoje foi só pra tomar banho e brincar (Adriana, 08 anos - Diário).

Hoje eu ajudei o meu avô no trabalho na roça, isso deixa a gente bem cansado. Depois ele deixou eu ir brincar no açude (Marcos José, 09 anos - Diário).

Para as crianças que residem na roça, essas atividades têm outras significações, assim também como o açude não é percebido como um local para diversão, mas como algo que guarda a água que se usa para matar a sede dos animais, para lavar roupa, para guardar os peixes que lhes alimenta. São outras sensibilidades que habitam o olhar de quem mora dentro da roça, que conseguem ver a terra “não como um pedaço de chão, mas como a mãe de toda fartura”

(Augusto, jovem que já concluiu o ensino médio, filho de assentado, residente na roça). Esses dinamismos transformam o campo num lugar de muitas faces, simples e complexo, ambíguo e eivado de sentidos que podem ser apreendidos por uma visão de temporalidade muito mais alargada.

As crianças que moram na vila, por terem uma rede de relações maior, dividem sentidos para uma mesma atividade. Enquanto algumas veem no ato de jogar bola, correr, andar de bicicleta ou cavalo uma atividade esportiva, que pode gerar saúde e até uma profissão, para outras, que desconhecem a divisão social entre trabalho e lazer, essas atividades são vivenciadas como brincadeira, sem nenhuma intencionalidade para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho ou para a manutenção da saúde.

Hoje eu brinquei do cola, andei de bicicleta e subi no pé de goiaba na casa de minha avó, adorei esse dia porque eu e minhas amigas participamos de muitas brincadeiras, e depois ainda fomos brincar de comidinha embaixo do canteiro da minha casa (Adriana, 08 anos - Diário).

Eu gosto muito de jogar bola e de andar de bicicleta, sei que são atividades que fazem muito bem pra saúde, e que podem virar até uma profissão. Se a gente se dedicar muito, pode ser campeão de corrida e até ser um jogador famoso (Pietro - 11 anos - Entrevista).

Os sentidos do mundo contemporâneo estão presentes em variados momentos, misturam tempos e expectativas, sonhos com realidade, revelações entre o que já é conhecido e o que se faz por conhecer. “Um sonho se faz da mistura entre o adivinhado e o sabido e nele você vai a lugares onde nunca esteve antes [...]” (Lacerda, 2005, p. 69), como se vê na afirmação de Sílvio.

Hoje eu fui pra aula de reforço, lá eu li um texto que fala de uma praia, eu nunca vi o mar, mas eu acho que onde tem praia deve ter mar, então eu fiquei com uma vontade boa de conhecer esse lugar. Minha mãe disse que essa vontade se chama sonho, então sonhar é uma coisa boa e pode ser feita sem estar dormindo, (Sílvio, 08 anos-entrevista).

O mundo contemporâneo cria a necessidade de partilhar informações, sobretudo com o auxílio da internet e da televisão. As crianças participam desse meio e são afetadas por aquilo que circula em sua volta. Embora esse seja um tempo em que tudo vira espetáculo, até mesmo as tragédias se tornam a marca da comunicação nesse tempo. Com a socialização das informações, elas percebem o que ocorre no mundo e sentem a dor de quem está distante. Nesse sentir, elas exercitam a sua condição humana no mundo, experimentam a dor do(a) outro(a) e a sintoniza com seus dramas e suas vivências.

Hoje o dia foi muito cheio de atividades, levantei cedo, fui à escola, depois vim para casa, no caminho vinha conversando com meus colegas. A gente falava daqueles lugares onde a chuva derrubou casas, destruiu estradas, pessoas morreram, uma

tristeza você ver tudo que você conseguiu comprar se acabar assim. E ainda não ter para onde ir (Kayo José, 07 anos - Entrevista).

Da mesma forma que há práticas de um tempo que não se comportam dentro da lógica do capitalismo, há a construção de outras que vão a ela se complementando ou se superpondo ao seu controle, criando ranhuras nas relações de poder e criando caminhos para que a liberdade e a dignidade possam ser marcas de crescimento das crianças no tempo de agora.

3.3.1.2 O passado entrelaçado no presente

“E lá vai o menino senhor de todo fruto”
(Milton Nascimento e Fernando Brant).

No exercício das práticas de vida das crianças do Assentamento Lagoa do Norte, o contemporâneo é constantemente atravessado por elementos de outras temporalidades, que modelam as suas feições, aproximando-o e o distanciando do conceito rígido de tempo. Reconhecer todas as nuances desse tempo, permite que seja feita a urdidura do tecido social submergida pela força do instante, do que está visível no agora, “o presente é tão grande” (Andrade, 2000, p. 158), porque é todo constituído com retalhos do passado, que se ligam às acontecimentos de agora e se ramificam nas luzes que cintilam o amanhã.

O processo de aceleração do tempo que rege a infância tem sido colocado como um dos fatores que aprofunda os problemas na atual fase de acumulação do sistema capitalista. O que se coloca é que a infância parece ter se encurtado para que a adolescência pudesse ser alargada, essa é uma compreensão feita a partir da entrada, cada vez mais precoce, das crianças no mundo do consumo. No entanto, há que se destacar que essa formulação parte do princípio de que a infância é um conceito singular e, como tal, refere-se à infância pertencente a um lugar, a um grupo social, a uma classe, onde as demais infâncias não podem ser reconhecidas, como esclarece Nogueira, (2006):

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 em questão corresponde a uma origem social específica e o que se afasta disso não é reconhecido (Nogueira, 2006, p. 131).

Dentro desse argumento, pode caber direitinho a condição de crianças de algumas classes sociais. Para as do Assentamento Lagoa do Norte, o que se verifica é um prolongamento da infância, que ocorre a partir da combinação de três fatores: o cultural, o econômico e o demográfico. De fato, o crescimento desordenado do capital criou uma gama de produtos para atender ao mercado infantil, mas em determinados contextos. Esse apelo surge de forma muito baixa, o que acaba por atenuar as pressões para que o tempo da infância seja acelerado e findado com sua entrada na adolescência.

Para as crianças, o tempo na vila ou na roça não lhes permite uma separação de atividades, não ficam restritas à formação de grupos de pares, há uma mistura entre elas, independentemente da idade, elas dividem o mesmo espaço e integram atividades de natureza diversa. Outro aspecto que merece ser destacado é a ausência de adolescentes que possam se constituir como referência simbólica para a vivência de experiência nessa fase. Os espaços disponíveis na comunidade não fazem nenhuma exigência para a separação das idades, exceto o fato de ver o aluno Pietro, de 11 anos, no controle de uma motocicleta, confundindo-se com um adulto, desconhecendo por completo o que representa seus passeios de moto ali no lugar e no tempo em que ele vive. Quando lhe perguntei se não tinha medo de pilotar a moto pelas estradas ou nas ruas da vila, ele respondeu:

Aqui não há perigo não, eu aprendi a andar de moto para levar meu avô para alguns lugares que ele não pode ir a pé, e pilotar isso aqui é fácil, a gente só precisa ficar atento nas marchas para a moto não derrapar, prestar atenção se não tem bicho ou pessoa na estrada para não cair. (Pietro, 11 anos - Entrevista).

O modo de viver das crianças está imerso numa dimensão mais significativa no que se refere à segmentação de idade que é instituída para definir o tempo de duração da infância. Tomando-se como base de análise o tempo social, nele engendrando as diversas redes de relações, pode-se dizer que crianças em idades diferentes se deixam tomar parte em várias vivências de experiências coletivas, pluralizando suas ações na singularidade de sua existência. Elas partilham histórias, risos, brincadeiras, espaços, objetos e atividades domésticas, de modo que as fórmulas rígidas de classificação de uma fase ou de outra são rompidas, apesar das instituições sociais as ratificarem. As crianças na idade de 12 ou 13 anos sofrem um corte social na escola, o que não é vivenciado em outros espaços de sua atuação. Nessa idade, elas já percebem que vão à escola do distrito, mas no fim do dia, quando retornam ao assentamento, seguem partilhando das mesmas atividades com as demais crianças.

A brincadeira de casinha, socialmente reconhecida como brincadeira de criança, porque envolve panelinhas, bonecas e mobiliário de casa, é uma prática comum que não é reconhecida como categoria de “brincadeira de menino ou menina”, por essa razão ainda

compõe o universo da experiência social de crianças de várias idades, como se verifica nas colocações de Valdiana (8 anos) e sua irmã, Valéria (13 anos).

Hoje foi um dia muito legal, pois minhas primas vieram para minha casa e nós fomos brincar de casinha, pegamos as bonecas, as panelas para fazer as comidinhas e os móveis da casa e arrumamos tudo. Valéria, minha irmã, trouxe suas bonecas de papel, e nós ficamos trocando a roupa delas a todo instante. Minha irmã faz muitas roupas para a boneca dela, até roupa de banho ela tem. Foi muito divertido (Valdiana, 08 anos - entrevista).

O significado que a criança atribui à brincadeira e ao tempo que investe nessa atividade, bem como em outras ligadas às atividades socialmente úteis, como é o caso da colaboração nos afazeres domésticos e na dedicação aos estudos, torna-se elemento-chave na composição do tempo da infância. No assentamento, em nenhum momento o trabalho foi colocado como fator de separação entre a infância e a adolescência. Nas relações construídas dentro dos grupos, as crianças desenvolvem muitas brincadeiras, que são reconhecidas como brincadeiras infantis, de modo que, enquanto elas demonstrarem interesse e alegria na participação dessas brincadeiras, é porque o ser criança se mantém vivo dentro delas. O marco que define a saída da infância se dá quando surge o interesse pelo namoro ou, ainda, pela necessidade de saída sem a companhia dos pais, conforme nos explicou a mãe de um dos estudantes.

Entre as crianças com idades bem diversas, há um campo simbólico que as aproximam: a identidade com a força das palavras, sejam elas lidas, contadas ou escritas. Consideram as palavras importantes para guardar as tradições, com elas fazem registros escritos, que vão da transcrição do que ouvem ou leem, ou ainda do que nasce em seus pensamentos. A escrita em seus diários revela o detalhamento do que faziam e do que pensavam em fazer, viam-se muitas cartas e bilhetes escritos para comunicar algo que se movia nos seus desejos internos. Nesse tempo, vi-as fazer muitas coisas com as palavras, elas iam virando parte de suas atividades sociais e culturais, tornando-se parte importante de sua atuação naquele universo de suas existências. Corroborando, assim, com as colocações de Larrosa (2001):

[...] fazemos coisas com as palavras e, também, [...] as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2001, p. 21).

Assim como as palavras, há outros elementos comuns que ligam as crianças, que é a necessidade da presença de outra pessoa para a realização das brincadeiras. Todas as

iniciativas de brincadeiras exercidas ali se realizavam com pessoas, podia até ter a presença de certos objetos, mas a presença humana era fundamental. No cômputo geral, elas realizavam brincadeiras que já foram a alegria de muitas gerações nas ruas das pequenas cidades, diversões que foram solapadas pelo crescimento das cidades e pela inserção das tecnologias nos meios infantis.

No cair da noite, o vozerio das crianças se faz imperioso no ditar das ordens das brincadeiras, para cada época a intensidade de umas e outras: pipas tingem o céu nos meses de setembro e outubro, meses que os ventos ficam mais fortes e ajudam nas “danças das rabiolas”; nos meses de março e abril são os piões, os triângulos riscando o chão; o cola, a cabra cega e o esconde-esconde não têm época, acontecem a todo tempo, assim como as brincadeiras de corda e de trancelim. Dessas brincadeiras, nascem conhecimentos capazes de movimentar o mundo.

As brincadeiras trazem para fora das casas as tradições de um tempo diferente do que as crianças estão inseridas, elas conversam com as memórias que aproximam gerações numa relação que desperta o diálogo entre passado, presente e futuro. As brincadeiras se vestem com as atualizações que as realidades locais vão lhe conferindo. Elas formam o repertório de fala e do brincar das crianças do assentamento e colaboram para a preservação da cultura e da tradição que as novidades tecnológicas querem romper.

No que pese às brincadeiras das crianças, não é intenção deste trabalho aprofundar sua importância enquanto instrumento de desenvolvimento da linguagem e dos aspectos psicomotores, mas identificar, no exercício de sua realização, os elementos que constituem o seu espaço cultural, fundamental para apreensão do seu tempo social.

Compõe esse conjunto de equipamento cultural a brincadeira de escola. Ela representa uma experiência social vivida pelas crianças. Toda a rotina que realizam na instituição é trazida para os alpendres das casas ou para seus quintais. Como um grande teatro da realidade, as crianças mais velhas assumem papéis de professores(as), enquanto que as mais novas assumem papéis de estudantes, pois, de acordo com suas percepções, o(a) professor(a) precisa ser mais velho(a) do que seus(as) alunos(as). Nessa encenação, as crianças (professoras) recebem seus(as) alunos(as) com um harmonioso sorriso de bom dia, mesmo que seja noite, depois pergunta se realizaram as atividades de casa e assumem a explanação de novos conteúdos.

Resolvi perguntar se na escola os(as) estudantes da noite eram mais novos(as) que a professora (à noite, funciona uma turma de EJA), aí ficaram confusos(as), pois esse fato contrariava a sua “tese” de que os(as) estudantes tinham que ser mais novos(as) que o(a) professor(a). Então, uma das alunas disse: “a professora é mais nova, mas estudou mais, sabe

mais que os alunos/as, que não estudaram no tempo certo.” Então, eu não questioneei mais as regras que elas iam colocando para suas brincadeiras.

O ato de brincar ocupa uma centralidade na vida das crianças em diferentes momentos de suas vivências, brincam no intervalo das aulas, brincam no caminho da escola para casa, à noite experimentam diferentes brincadeiras coletivas e nos finais de semana, intensificam as brincadeiras nas ruas e nos eventos da igreja, vão às celebrações na igreja da vila e dos distritos vizinhos. Após as celebrações, os(as) adultos(as) ficam conversando nas calçadas das igrejas e as crianças brincam nos terreiros e praças. Não existe separação de espaços nem de idade para o lazer, as crianças tomam parte nas diversões dos(as) adultos(as), criando, paralelamente, espaços para seus próprios divertimentos, isso acontece nos banhos de rios (no período de inverno), como também nas corridas de cavalos e vaquejadas (que acontecem na vizinhança) nos meses de junho e julho.

O ato de brincar também congrega o gosto pela invenção, para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Nessa criação, as crianças misturam elementos de sua cultura com o que pesquisam pela *internet*, assim elas criam suas próprias pipas, piões, carrinhos de madeira... cada brinquedo é feito com mais capricho e cuidado, pois ali está todo o sentido de sua invenção.

Outro dia nós juntamos uns papéis coloridos para fazer a pipa, pegamos palha de coco para tirar a paleta, depois colocamos e fomos trabalhar na rabiola, cada um dos meninos queriam fazer uma rabiola mais bonita e mais comprida. (João Antonio, 08 anos - Entrevista).

Lá na beira do açude tem um barro que é muito bom para fazer brinquedo, nós pegamos um bocado, levamos pra casa, misturamos com água e fizemos um fogão à lenha, umas panelas e uma bacia. (Juliana, 08 anos - Entrevista).

Quanto mais tempo se fica dentro de um assentamento, mais se percebe que o melhor espaço ali não é aquele que é de todos(as), coletivo, tampouco o que é privado, como a família e o indivíduo, mas a casa. Com suas reservas e fragilidades, ela oferece a segurança do lar e ainda é ladeada pela rua e pelos quintais, este sendo o campo dos acontecimentos fantásticos. A casa e o tempo são dois elementos que levam as crianças à travessia das histórias que ficaram guardadas em algum baú, que a qualquer momento podem alçar voo e rejuvenescer os(as) mais velhos(as) e amadurecer os(as) pequenos(as). A casa, com seus corredores, atravessa mais que seu espaço físico, ela atravessa todos os entendimentos sem permitir o desmoronamento do tempo, mas erguendo-o de uma forma sempre nova e altaneira.

Para cada criança, a compreensão do tempo se faz de um jeito, não se pode mensurar qual a duração de um dia para uma criança de assentamento, ela pode dizer que é uma tarde, que o ontem pode ser hoje. Assim como fez Miguilim, num dia em que dormira de dia, fora de

seu costume, “quando acordou, senti o existir do mundo em hora estranha, e perguntou: - ‘Uai, mãe, hoje já é amanhã?’” (Rosa, 2001b, p. 95). A convivência no assentamento é intensa, por isso uma parte do dia (manhã, tarde ou noite) pode ser o dia em sua completude, porque o sentido do tempo é o sentido das relações, e são elas que determinam se um dia pode ser chamado de bom ou ruim. Sobre isso, DaMatta (1991, p. 42) coloca que: “as unidades de medida são emocionais. O tempo medido e quantificado é substituído por uma duração vivida e concebida como emocional”.

A rua se torna o braço da casa, as crianças correm no interior da casa e, num instante, estão na rua ou em seus quintais, logo, esses dois espaços tornam-se extensão da casa. Elas transitam com liberdade e com muita intimidade nesses ambientes, arrumam os brinquedos, criam as regras nas ruas e depois vão olhar “o vento brincar no quintal” (Antunes, 2010). Não há muros separando os quintais, por isso que eles são um espaço pertencente a todos, assim como as ruas. Mesmo existindo diversos problemas de ordem estrutural nas ruas, estas não representam perigo, pois quase não há trânsito de carros nem de motocicletas e pouco se ouve falar da presença de pessoas estranhas, que possam colocar em risco a integridade física das crianças.

Em suas falas nos diários, elas ressaltam as relações de afeto que marcam o convívio em suas famílias, o que caracteriza relações intensas compartilhadas entre pais, os irmãos(ãs) e demais familiares, revelando que os(as) maiores vão conduzindo as atividades e os(as) menores vão colaborando como podem:

No domingo, dia das mães, meu pai levou minha mãe para a missa, nós levantamos cedo e começamos a preparar o almoço, pois nesse dia nossa mãe merecia uma comidinha boa, feita por nós. Minha irmã mais velha, cozinhou a galinha, eu fui pegar o cheiro verde no quintal da vó, ajudei a colocar os pratos na mesa e ainda varri a casa. Fiz um cartão lindo para minha mãe e para minha avó, pois não tinha dinheiro pra comprar presente. Quando ela chegou, já estava tudo pronto, ela ficou muito feliz e nós também (Helena, 09 anos - Diário).

Elas conseguem transitar harmoniosamente entre os mundos da escola, da vida doméstica e das brincadeiras. Os órgãos que cuidam dos direitos das crianças advogam que lugar de criança é na escola, que o trabalho, por mais simples que seja, constitui-se como instrumento que inviabiliza o seu desenvolvimento. A Modernidade, dentre muitas invenções, desenvolveu algumas que agilizam as atividades domésticas de forma mais rápida e com menos pessoas na sua execução, como é o caso da máquina de lavar roupa, máquina de lavar louça, forno micro-ondas etc., mas ela não trouxe a distribuição desses bens de forma igualmente justa. De modo que as famílias do campo não dispõem desses objetos e nem de recursos que lhes permitam a contratação de trabalhadoras domésticas, que façam esse serviço. Então, as

crianças participam, coletivamente, dos serviços domésticos e do trabalho de debulha do feijão, feito no início da noite. Participam com seriedade, sem que isso comprometa o tempo dos estudos e das suas brincadeiras, às vezes até fazem apostas de quanto tempo cada uma leva para fazer determinadas atividades, promovendo uma competição entre seus pares.

Ontem à noite nós fizemos uma grande roda aqui na rua, o pai colocou o feijão num lençol e todos ficaram em volta dibuiando. A certa altura pedi para colocar um pouco nas bacias e desse para as crianças para a gente ver quem “disbuiava” mais rápido, foi uma graça, todo mundo queria participar da competição. (Kayo José, 07 anos - Entrevista).

Há uma grande preocupação em manter as crianças livres de toda a esfera do trabalho, mas, no assentamento, elas vão colaborando com alegria, procurando viver a vida dentro das condições que lhes são dadas. Elas participam da vida comunitária e vão apreendendo o que acontece em sua volta. Elas veem seus pais saírem cedo para a roça ou para cuidar dos bichos, outras veem suas mães saindo para o trabalho na escola ou para separar o leite e fazer a coalhada e o queijo, então elas não esperam pela mãe para lavar a louça que está na pia ou para apanhar o lixo do quintal. Elas fazem isso sem comprometer seu tempo de estudo e ficam felizes por poder contribuir com os afazeres domésticos. Elas veem a cozinha como um lugar sagrado, pois ali se faz o alimento, vivem experiências, partilham conversas e ensinamentos.

Em vários momentos, presenciei em algumas casas uma lista de atividades feitas pelas crianças para que fossem realizadas por elas. As menores ficavam com a função de enxugar a louça e colocar na mesa, a mais velha lavava os pratos e talheres e a mãe ficava com a missão de lavar as panelas e fazer a limpeza do fogão. O menino da casa deveria colocar a lenha para dentro e encher as garrafas de água e colocar na geladeira. As tarefas que as crianças realizam poderiam ser dispensadas, no entanto, há a intenção de fazê-las presentes em cada etapa da vida familiar, para que todos(as) se sintam pertencentes àquela casa, àquela família e àquela comunidade. Quando perguntei se sobrava tempo para a leitura, elas respondiam: “Sim, tudo é dividido, e tem a hora de fazer os deveres da escola e fazer a leitura da lição ou de um livro indicado pela professora” (Luís Antonio, 10 anos - Entrevista).

Uma infância sem (pre)ocupações práticas e materiais não é compatível com a realidade do campo. Em função de atender às exigências da vida prática, elas são compelidas a fazer uma inversão nos princípios da Modernidade. São introduzidas nas atividades domésticas, sem ver nessa prática um trabalho, até chamam essas ações de “ajuda” e as internalizam como algo muito bom para suas vidas. Numa economia de cunho predominantemente familiar, a colaboração doméstica é feita de forma espontânea, todos(as) participam, transformando os

conceitos do que é trabalho feminino ou masculino e sendo por ele transformado. A partilha do trabalho é um princípio organizativo da vida social, a cooperação dá forma a uma sociabilidade, a um jeito de estar junto, de gerir as tarefas que compõem a vida no grupo e a dar sentido e movimento à existência grupal. No interior de uma comunidade que integra diferentes momentos da vida coletiva, o estar junto é mais importante do que aquilo que se realiza.

Hoje foi um dia muito importante, meu pai convidou os amigos para ajudar no trabalho de pintar nossa casa, aí a mãe fez almoço para todo mundo, eu ajudei a mãe e ajudei ao pai indo pegar água para eles beberem e buscando café. À tarde, quando terminaram, nós fomos lavar a casa e colocar as coisas no lugar, parecia uma festa, o pai ligou o som, a gente cantava, ria, uma alegria só (Mário, 10 anos - Diário).

Um dos aspectos da infância que foi tomado pela Modernidade foi aquele que explica a distinção e separação entre brincar e trabalho, distinção que se aprofunda nas vivências na escola e na família, assumindo em cada lugar suas interpretações e facetas. Arendt (2005) ressalta esses elementos que o mundo moderno acentuou em seus discursos, colocando-os acima das condições em que foram produzidas.

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 (Arendt, 2005, p. 232).

A separação entre brincar e trabalho, do ponto de vista da autora, produz outra separação, tanto do mundo dos(as) adultos(as) quanto do mundo das crianças, criando um mundo artificial, “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (Arendt, 2005, p. 233), de modo que é ignorado o fato de que todas as pessoas, de todas as idades, estão reunidas no mundo, embora convivam em espaços e tempos distintos, mas estão no mundo e, dentro dele, vivem suas tramas e sensações.

Promover o isolamento geracional das crianças, como é feito em alguns segmentos do mundo social, não representa a unicidade da sociedade. É possível que em outras vias da sociedade estejam envolvidas em atividades que atendam os dilemas e as necessidades do nosso tempo. Esses dilemas envolvem muitos dos valores com os quais a sociedade moderna percebe suas crianças. Se em muitos contextos se busca a construção de um mundo particular para as crianças, confinando-as ao isolamento das formas de vida do mundo adulto, em outros, são as próprias crianças que compreendem a necessidade de ser parte desse outro mundo, que as coloca em contato com as experiências de colaboração no labor diário, sinalizando que essa relação traz alegria e faz nascer o sentimento de pertencimento a um lugar.

Mesmo num contexto de alto desenvolvimento da tecnologia, onde bens de consumo produzidos seja acessíveis de forma igual para todos(as), o trabalho que exige o uso das mãos e do corpo sempre será necessário. Fazer, desfazer e refazer algo com as mãos, todos os dias e em todas as idades, sempre será imprescindível como forma de preservação da vida e como garantia de aprendizado de uma vida pública, onde os acontecimentos são regidos pelas necessidades comum a todo o grupo.

Em contrapartida, a participação na vida coletiva não pode representar a diminuição do tempo da infância. Qualquer que seja a atividade que as crianças realizam e seja qual for o tempo de sua duração, ela não pode retirar a responsabilidade do(a) adulto(a) na orientação e no acompanhamento das crianças em sua execução, tampouco o substitui como protagonista daquela ação, a criança representa apenas uma “ajuda”. O trabalho doméstico, como uma imposição e obrigação das crianças, pode ocorrer em outros contextos com famílias extensas. No assentamento, nenhum caso assim foi registrado, tudo ali é feito como forma de ir introduzindo as crianças na compreensão dos modos de funcionamento de uma organização comunitária.

No início dos MSTs, muitas imagens de crianças com aspecto desprotegido e cansadas foram publicizadas através do trabalho do fotógrafo Sebastião Salgado²⁵, que pretendia denunciar a forma de exclusão e abandono social das crianças brasileiras. No momento atual, é possível fazer um trabalho com imagens de crianças nos assentamentos, mas agora com uma composição diferente, pois elas ainda não têm tudo que precisam, mas se reconhecem felizes e tendo uma vida diferente de seus pais. Sabem que houve uma grande luta para que elas pudessem ter uma casa, que seus(as) avôs(ós) lutaram, reinventaram-se para continuar vivos(as), refazendo sonhos, reconstruindo-se no desejo da partilha, recriando forças para dar sentido à vida, como diz o poema “porque a vida só é possível reinventada” (Meireles, 1982, p. 17). O menino Mário esclarece sua visão a respeito da formação do assentamento.

Eu não sei se sou feliz, o que sei é que tenho muito mais do que tiveram meus pais, tenho brinquedo, bicicleta, tenho casa e uma cama boa para dormir. Minha vó diz que quando ela chegou aqui não tinha nenhuma casa, eles dormiam no chão, embaixo de lona, mal conseguiam dormir com medo de cobra, agora a gente tem tudo. A gente precisa estudar para que coisas melhores possam continuar acontecendo (Mário, 10 anos - Entrevista).

O conceito de felicidade é algo muito abstrato para as crianças, não se pode atinar do quanto elas precisam para ser feliz. No entanto, suas narrativas revelam sinais de que a

²⁵ Sebastião Salgado publicou imagens de crianças no livro Terra. O livro reúne imagens do dia a dia de crianças que viviam em assentamentos sem terra, no ano em que os movimentos pela terra se fortaleciam enquanto luta coletiva no Brasil. As legendas são do próprio autor e vão tecendo as narrativas de quem vive essa luta.

felicidade está na vida compartilhada com outras crianças, em diferentes momentos de trabalho, de estudo, de lazer, de brincadeira, junto à casa, aos quintais, às ruas e às roças. Ela está na memória, quando as crianças se reportam ao tempo de luta pela conquista da terra, mas está também no presente, na luta para permanência dos(as) jovens no campo, para que dentro de seus olhos possam renascer todo o dia os sonhos de felicidade para todos, não como algo inatingível, mas como algo que se vai tecendo com as linhas do tempo e as agulhas da força e da coragem, porque “felicidade a gente acha é em horinha de descuido” (Rosa, 2001b, p. 197).

A infância, como todas as fases que marcam a existência humana, é um tecido que se vai construindo por sentidos, que são entremeados pelas cores e sabores das configurações sociais, políticas e culturais, que vão sendo costurados pelas marcas de cada tempo. A Modernidade, com as nuances de desiguais que a (de)forma, não atinge do mesmo modo a condição da infância em todos os lugares.

O conhecimento sobre a infância, suas formas de ler e perceber as relações que vão construindo nos espaços onde vivem, abre caminhos para que novos estudos sejam feitos para a verificação do modo como a leitura e o uso da palavra foi se corporificando nas atividades de compreensão do que está escrito. As palavras, quando se irmanam formando textos mais densos, deixam uma fumaça suspensa no ar sobre seu real significado, que encobre sentidos e afirmam diferentes significados para a leitura. A história é feita quando as pessoas se movimentam no horizonte da esperança, todas as dificuldades vividas no presente podem ser superadas quando todas as pessoas, pertencente ao mesmo grupo social, numa mesma motivação compartilham da confiança. As pessoas estabelecem novas formas de convivência e de ação social quando se situam no campo das conquistas, assim é que outras formas de conceber a leitura serão abraçadas por todos(as), construindo o fio da esperança que lê e relê o que está nas linhas e o que se esconde nos sentidos de toda palavra.

No próximo capítulo, procuro elucidar questões mais relacionadas à importância da leitura, apresentando como se constroem as suas práticas entre sertania e ventania, adentrando no movimento que a imaginação realiza quando se sacode ao som das letras que desenham o tempo dentro e fora do assentamento.

4 ENTRE SERTANIA E VENTANIA SE TECE O MOVIMENTO DA LEITURA

Foi dura a verdade como um arado.
 Rompeu a Terra, estabeleceu o desejo,
 mergulhou suas propagandas germinais
 E nasceu na secreta primavera (Pablo Neruda, 1995).

A letra começa com um traço silencioso, que vai subindo montanhas de pensamento, atravessa rios e mistérios, dá voltas em torno do tempo até se firmar em letra. Depois, é ir se irmanando em outras letras, barulhando conversas até conseguir formar palavras, animadoras de texto e de muitas e infinitas histórias. Cada movimento vai puxando a linha até que o bordado das palavras seja montado, o traço que o antecedeu se torne invisível e a firmeza do ponto seja visualizada, falando em nome das descobertas que a leitura vai realizando no percurso de sua construção. Ela nasce “na secreta primavera” (Neruda, 1995, p. 315), abrindo veredas, arrancando matos para que o doce canto da terra, calado, dentro de cada ser, possa se soltar e a semente da leitura possa germinar em eterna floração.

Ao se constituir como prática cultural é que a leitura se firma como uma prática coletiva, que vai sendo tramada em diálogo com outras práticas, lugares, situações e pessoas, não sendo permitido a sua particularização. Embora cada criança se aproprie da leitura de uma forma, a sua construção se dá no âmbito da coletividade. Como modo de refletir sobre a forma como o processo de apreensão da leitura vai se perfilando no cotidiano das crianças que residem no assentamento, faço uma entrada nos diversos movimentos que vão sendo realizados no espaço onde vivem as crianças, tomando como referência os primeiros passos que foram sendo dados dentro do assentamento quando este se percebeu como um campo de movimento, nascido de um movimento maior, o MST, e como esse movimento foi se ampliando a partir da conquista da Terra e da consciência do que se pode fazer com o mundo quando se aprende a ler suas histórias.

Um aspecto importante que é preciso levar em conta: “o campo está vivo” (Caldart, 2000), em constante movimento. O MST tem demonstrado com sua luta a força que nasce dessa dinâmica. É difícil adentrar o universo de um assentamento sem olhar para a história que lhe deu origem e resistência para se firmar como um lugar onde se desenvolve diferentes movimentos em favor do crescimento de novas gerações, frutos que nasceram da semente em tempos mais duros e de difícil entendimento da direção que o movimento fazia para

“levantar do chão o sonho de correr numa estrada²⁶”, de vestir-se de coragem para produzir a existência de homens e mulheres, que buscavam dignidade no que sabiam fazer: limpar a terra, cuidar do plantio para fazê-la florescer.

Nascido nos porões dos anos da Ditadura Militar, ao final dos anos de 1970 do século XX, enfrentando as durezas de um sistema que ganhava no grito o silêncio dos(as) menores, o MST foi se tornando um dos mais emblemáticos movimentos sociais do campo no Brasil e na América Latina. Trazia na memória de sua formação as lutas empreendidas no campo brasileiro, sua gênese está imbricada de forma muito íntima com as variadas denúncias históricas das lutas de significado cultural, econômico e político do latifúndio no modo como configurou as relações sociais e produtivas no campo e na cidade.

Com a abertura democrática nos anos de 1980, o MST passou a assumir sua identidade de movimento social do campo, realizando em 1984, na cidade de Cascavel/PR, o I Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais. O encontro tinha como objetivo convocar e mobilizar os(as) trabalhadores(as) rurais da região em torno do debate político acerca da problemática agrária, que articulava ali a luta pela desapropriação das terras improdutivas e a sua apropriação pelas famílias camponesas, como demonstra Caldart (2000).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir da década de 1970, especialmente na região centro-sul do Brasil, e que aos poucos foram se territorializando (Fernandes, 1996) pelo país inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná (Caldart, 2000, p. 67).

As discussões iniciais anunciadas nesse primeiro encontro nacional constituíram um marco na gênese do projeto político do MST. Desse modo, o encontro teve a finalidade de organizar a luta conjunta em defesa da conquista da terra, acelerando o debate coletivo em torno de um projeto político-econômico para o campo brasileiro, pautado na defesa da Reforma Agrária. Assim, nasceu, oficialmente, o MST.

O movimento foi se fortalecendo a cada ano em diferentes lugares do país, abrindo fronteiras para um debate que até então ficava circunscrito aos sonhos acanhados de quem não podia se movimentar num chão que pudesse ser de todos(as) que nele quisesse produzir. A luta foi trazendo à luz o entendimento de que não bastaria apenas a conquista da terra, mas haveria de ter uma revolução também na forma de socializar os saberes, na libertação de toda forma de relação que aprisiona, promovendo, assim, a luta por uma educação libertadora (Freire, 2019)

²⁶ Versos da canção “Levantados do chão” de Chico Buarque de Holanda, musicada por Milton Nascimento, no ano de 1997. Esta canção faz parte de um trabalho de exposição de fotos de Sebastião Salgado sobre os sem terra brasileiros. Disponível no álbum “Livro Terra”, 1997.

que se assenta no entendimento de que “a ruptura do latifúndio da terra requer, a priori, a ruptura do latifúndio do saber e do conhecimento” (Stédile, 1997, p. 77). Nesse sentido, a luta pelo direito à educação é reconhecida como necessidade histórica, fundamental como elemento estratégico para a construção de um projeto popular. Com base no exposto, a educação defendida pelo MST é aquela que se constitui como instrumento moral e intelectual indispensável à luta política das classes trabalhadoras do campo na construção de uma sociedade justa e digna, onde todos(as) possam viver e produzir sua existência de forma fraterna, digna e feliz.

De um modo geral, pode-se dizer que as lutas pela terra têm assumido na história um sentido que está além da conquista da terra, um sentido que é cultural, com dimensões simbólicas que muito se aproximam com a força mística que une o homem à terra. “Terra é mais do que terra”, como bem colocava Dom Pedro Casaldáliga, no uso de uma expressão tão carregada de sentido, como é a própria relação de quem conquista o direito de viver na e pela terra.

Nessa perspectiva, o assentamento, enquanto espaço de conquista pelas lutas do MST, configura-se como um lugar de ensino e de aprendizagem, onde cada integrante se faz agente e produto de sua formação. Este é um sentido importante na dinâmica de uma organização social, que forma continuamente novos sujeitos, transformando trabalhadores(as) desenraizados(as) em uma coletividade constante, que se vai produzindo como uma identidade que primeiro se faz política, mas que também vai se formando culturalmente, à medida que reconstrói raízes, recria relações e tradições, fortalece valores, refaz símbolos que expressam novos laços sociais, fazendo, assim, com que a história continue sua escrita, que é sempre no campo infinito de sua transformação, fazendo do sujeito social uma identidade coletiva, como tão bem define Caldart (2000):

Uso a expressão sujeito social para indicar uma coletividade que constrói sua identidade (coletiva) no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais. No caso dos Sem Terra, algo muito parecido com uma citação que aparece em Eric Hobsbawm no contexto da análise da classe operária do século XIX, sobre os grupos que passam a ter a convicção “de que sua salvação social está em suas próprias mãos” (1988, p.289). Os Sem Terra passam a ser sujeitos sociais à medida que se constituem como uma coletividade que traz para si (o que não quer dizer esgotá-la em si) a luta para garantir sua própria existência social, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo as possibilidades desta existência (Caldart, 2000, p. 25).

É na busca pela construção dessa identidade coletiva que as escolas de assentamentos têm se movimentado na luta pela superação das desigualdades sentidas e vivenciadas no campo da educação. Assim, o MST, ao lado de outros movimentos sociais, tem

colocado a educação do campo no cenário nacional, ressignificando cada pessoa como sujeito coletivo, assumindo o campo como espaço histórico de disputa da terra e da educação (Caldart, 2004). A educação do campo tem levantado a bandeira para a criação das condições de abertura dos caminhos para a compreensão das letras no múltiplo e complexo universo da leitura. É pela leitura que as crianças e os(as) jovens do assentamento irão conseguir ver para além da paisagem desenhada pelos morros e rios que dormem e acordam na Lagoa do Norte.

4.1 Infâncias do campo: histórias que se cruzam formando paisagem

Pois, produziu efeito. Sumiram-se os pontos de reticências, o tempo secou o assunto (João Guimarães Rosa, 2001c).

Ao abordar o termo infância, tomo como referência uma rede de relações que vão sendo tecidas em cada tempo e lugar onde as crianças interagem e encontram sentido para suas cismas e reflexões. Falar da infância exige situar a fala no lugar, no território, no espaço comunitário, pois “se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios e os lugares são esses que possibilitam os próprios processos humanos” (Lopes, 2018, p. 50). Desse modo, falar das crianças do Assentamento Lagoa do Norte implica colocar em destaque suas representações materiais e simbólicas, entre elas: Festejos da Padroeira, a participação na festa da colheita, que reúne as comunidades vizinhas para a partilha do que fora conquistado, a graciosidade das festas do mês de junho, elevando seus(as) santos(as) e brincadeiras, a produção do pires de papelão, que apara o choro das velas nas procissões, o canto aprendido e apreendido no convívio familiar, entre outras coisas.

Todavia, é falar também da vivência em área do domínio do sertão, como espaço herdado e transmitido a essa comunidade, é falar de um lugar que é medo e coragem, mistério e valentia, de uma luz que nasce por dentro de cada pedra, de cada caso contado e vivido. “O Nordeste brasileiro possui uma luminosidade descomedida. Nos sertões, o sol chega a ser causticante” (Chaves, 2021, p. 31), quanto mais forte o sol mais forte, fazem-se os pés de quem vai fazendo o sertão, ele nasce e cresce dentro de cada ser, “o sertão é todo mundo”, como diz Rosa (2001a, p. 243), é onde a fraqueza se alimenta no avesso de sua existência.

Falar de sertão é colocar em tela os conteúdos simbólicos e a materialidade concreta de seu acontecer cotidiano. É falar, ainda, dos saberes que vão se construindo nas brincadeiras e fazeres diários, em que as crianças reconhecem e acompanham as pegadas dos animais, identificam a hora em que é preciso levar-lhes o alimento, pescam, limpam as piabas para o almoço à beira dos açudes, colhem, debulham o feijão e o milho, e tantas outras atividades

envolvendo a vida cotidiana. A esse fato, Escobar (2015, p. 93) classifica como “ontologia relacional”²⁷, como um modo de explicar que os seres não têm existência em si mesmos: “Todos existimos porque existe tudo”.

A proposta deste item dentro do capítulo é construir uma reflexão sobre a infância em uma comunidade de assentamento, considerando a perspectiva de que tudo está em permanente relação, transformando-se e provocando as mudanças necessárias à transformação do mundo, postulando, assim, que há uma pluralidade de identidades infantis, (con)vivendo nas mais diferentes paisagens do planeta, constituídas por uma diversidade de culturas, espécies ambientais e realidades sociais. Por essa razão, ao falar de infância específica de um lugar, exige-se uma escuta atenta para ouvir sua voz, captar seu olhar sobre as coisas e os acontecimentos, permitir a expressão de seus sentimentos de modo a refletir sobre o mundo em que vivem, permitindo que sua fala gere eco nas suas pisadas e nos fazeres diários. As crianças desenvolvem papéis bastante ativos no meio em que estão inseridas, elas influenciam e são influenciadas, ocupam posição na divisão social do trabalho e dão voz à sertania e ventania que formam seu território.

A reflexão em tela lança seu olhar sobre um espaço que é tido como sinônimo de (de)sertão, como lugar do incerto, do atraso do desenvolvimento cultural, do longínquo, quase selvagem. Ao adentrar no assentamento, o que se vê é um sertão marcado pelos vãos de um tempo atravessado por ambiguidades e contradições, todo cercado por morros distantes, por depressões e vales estreitos. Em todo o caminho, vê-se a presença de riachos encaixotados em rios, grotas organizadas em pedras de seixos que vão serpenteando o ambiente, enchendo o ar de brisa e mistérios, tudo se encontrando, dando forma à paisagem do campo árido e amigo de quem vai aprendendo a “afagar a terra, conhecer os mistérios da terra até fecundar o chão” (Buarque, 1977²⁸).

As crianças estão presentes na paisagem e nela imprimem sua infância e passagens que atravessam tempos e conceitos sociais, como coloca Lopes (2018, p. 67): “reconhecemos que as crianças estão presentes nas paisagens, constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias, inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, o ocultam, o negam”.

²⁷ Escobar (2015) coloca que ontologia relacional pode ser definida como aquela em que nada (nem humanos, nem não humanos) preexiste às relações que nos constituem como gente.

²⁸ BUARQUE, Chico. Produção de Roberto Côrte-Real e Edson Pinto. Coletânea RGE (1977) - Álbum duplo. Formato: LP 33 RPM.

Nesse modelo de construção social, é importante destacar algo emblemático: o viver comunitário fortalece a subjetividade de cada indivíduo, embora cada família vivencie a partilha de experiências, de vivências de acontecimentos realizados numa dimensão estética, cultural e espiritual, cada um vai conferindo a sua personalidade, o seu modo de ver e compreender a natureza dos acontecimentos que marcam as feições de seu lugar e de sua personalidade. Assim, os mutirões para a produção da farinha, para a construção da parede do açude (que estava em vias de se romper), ou para fazer a calçada da escola, para a realização da colheita, são ações que fundaram um modo de vida que dialoga com o conceito de bem viver (Acosta, 2016).

A situação atual do assentamento promove um movimento pendular entre a vida no campo e na cidade. A necessidade de comprar os itens que não são produzidos na comunidade, o acesso às leituras musicais do *TikTok*, aproximam esses dois espaços, fundindo seus modos de vida, misturando suas culturas, cruzando suas histórias, não como espaços antagônicos, mas como lugares que se relacionam entre si, fortalecendo suas capacidades de existir e resistir às intempéries dessa ordem social. Nesse sentido, abordamos o forte vínculo entre território e cultura na formação da identidade a partir de um universo simbólico, fundamentado nos campos de sentido e significado que as pessoas constroem na e pela relação com seu espaço e com o vasto universo material que o circunda.

O espaço deve sempre ser reconhecido como algo indissociável da vida de quem lhe dá forma e elaborado no sentido da negação de uma lógica que concebe as trajetórias humanas na terra como caminhos lineares e temporalidades ritmadas sob a dança de um tempo sem eco. Todo espaço social é uma expressão construída na vida de quem está presente e na vida daqueles(as) que lhe deram origem. As crianças e a sua capacidade de elaborar culturas, de transformá-las e de aplicá-las a serviço de melhoria do ambiente, não estão fora das relações que marcam o lugar, mas devem ser vistas como sujeitos cheios de enunciações espaciais e temporais, como uma espécie de fios preciosos a cerzir as imperfeições material do tempo e a costurar as margens do espaço para que este apresente em sua dimensão os bordados de sua história e de sua identidade.

4.2 Nos caminhos da letração: vagalumes investigativos

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar
(Paulo Freire, 2013).

Dentro do campo, há infâncias que se tornam mais próximas em virtude de partilharem situações, bens e lugares parecidos ou, em alguns momentos, até iguais. Isso não quer dizer que são tomadas aqui numa perspectiva homogeneizadora, mas ao contrário, aqui pretendo explicitar as relações que são construídas nessa etapa de existência humana, sem tirar as especificidades que constituem essas infâncias.

A tarefa mais desafiante neste trabalho foi a busca para encontrar caminhos que levassem à construção de redes de comunicação e circulação de falas e ações materiais e imateriais que pudessem ampliar a compreensão do campo como um lugar integrado e integrador, ao invés de o compreender como espaço de excêntrica exclusão. Desse modo, vi que era preciso evitar a visão de singularização absoluta e, ao mesmo tempo, evitar o entendimento de integralidade completa, de algo coeso, finito e sem ranhuras em seu processo de formação. Imergir nessas questões implicava olhar o assentamento por dentro, andar por suas margens, conhecer o nascimento das casas e das primeiras pisadas que se deram em seu chão, olhar o que não fica visível ou o que não é reconhecido à primeira vista.

Descobrir esses caminhos exigia a realização de movimentos cuidadosos para que não houvesse uma exposição demasiada do campo de significação do objeto que move esses estudos: as práticas de leitura. Queria buscá-lo, como as crianças buscam a luz dos vagalumes em noites escuras no terreiro do assentamento, vão apontando as luzinhas que surgem e desaparecem, em cada achado uma alegria acendendo os campos investigativos, dizendo que o caminho vai se construindo nesse caminhar para dentro e para fora, ligando espaços sem a pretensão de prendê-los uns aos outros. Nessa perspectiva, a teoria entra em cena como ponto de apoio, evitando, porém, a dispersão do pensamento, previamente organizado para a entrada em territórios desconhecidos, aberto para viver a experiência do estranhamento, da busca por algo que, assim como o sertão, “é, e não é” (Rosa, 2001a, p.8).

A paisagem do lugar remonta à ideia de integração. Não tinha como desligá-lo do processo de globalização, em que novos aparatos tecnológicos conectam e aproximam os acontecimentos mundiais em níveis jamais vistos em outros momentos da história da humanidade. No entanto, a ideia de um mundo global fica comprometida, uma vez que os centros de decisão e os lugares de concretização das ações vão se distanciando, à medida que os acessos aos bens que supostamente une, são negados à maioria, gerando espaços abertos que não limitam as possibilidades de domínio de uma única lógica de existência ou forma de racionalidade.

Ainda que em diferentes lugares os objetos pareçam conhecidos, uma aparente homogeneidade cultural, decorrente da expansão e do domínio tecnológico, não encontra

sustentação prática. Tanto no campo como na cidade existem objetos partilhados, alguns com mais intensidade outros com menos, mas a similitude é apenas aparente, superficial. Isso ocorre porque os modos de apropriações são dependentes das relações sociais e, por conseguinte, do conjunto de recursos técnicos que dispõem cada grupo social. O modo de apropriação desses recursos está impresso nas marcas do espaço e do tempo, que só podem ser apreendidas à luz da compreensão dos meios como são feitas as divisões sociais dos bens econômicos nesta ordem social.

No tocante ao assentamento, as configurações que pude apreender me levavam a perceber os seguintes sinais: as práticas de leitura estão se construindo numa dimensão inimaginável, ligam tempos plurais, plasmam atitudes, reforçam gestos e relações que colocam as crianças frente ao contemporâneo e ao não contemporâneo. Elas se tornam o alicerce de uma sociabilidade e corporalidade que trazem para o meio costumes de outros tempos quanto colocam no cerne dos acontecimentos costumes que são nascentes dessa nova lógica social, isto é, elas unem brincadeiras de rodas, pique-esconde com as danças curtas do *TikTok*.

Compreender esses tempos plurais exigiu um olhar mais amplo sobre o que se observava, ao mesmo tempo que ficava evidente a necessidade de aprofundar as observações, fazendo uso de modelos mais voláteis, por isso a escolha por trabalhar com redes de leitores(as), e não com comunidades de leitores(as), pois o entendimento de comunidade, tal como fora empregado por Chartier e Cavallo (1998), torna-se algo mais amplo, que exige a posição das pessoas numa perspectiva fixa, estável:

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 (Chartier; Cavallo, 1998, p. 7).

O sentido, nesse momento da caminhada, era encontrar um atalho que permitisse localizar e identificar as práticas de leitura nos diferentes movimentos de aprendizagem, pois as crianças não estão o tempo todo fixadas de forma rígida em determinado lugar, mas que elas estão sempre em movimento, o que lhes permite fluidez para tomar parte em diversas redes de leitores(as), ficar até o momento em que tiver interesse de ali permanecer, sair, retornar até que suas perspectivas alcancem plena realização. Nesse percurso, a leitura vai se constituindo como processo de experimentação, momento em que é associada a acontecimentos objetivos, em que os livros ou revistas são tomados como objetos de troca. Nesse momento, entram em cena as competências do(a) leitor(a), a identificação com os gêneros postos em circulação, a fluidez da linguagem, a afinidade com o que está sendo colocado nas propostas escritas. Se é um poema,

há logo um jeito para fazer sua leitura, se são contos, há uma demora no prosseguimento da leitura, faz-se pausas para que os textos se façam parte do(a) leitor(a).

Tendo como pressuposto a ideia de que as redes comportam essa fluidez, que vai aos poucos colocando as pessoas em relação permanente, por isso está sujeito a trocas objetivas (objetos e coisas) e subjetivas (valores, percepções e influências), fato que altera a identidade da criança no contexto de seu grupo social. Desse modo, a identidade ganha o sentido de impermanência, algo que é provisório e passível de mudança. Da mesma forma, ela abre espaço para apreender as formas como as crianças se relacionam consigo mesmas e com os outros seres e objetos que confrontam a representação de uma vida fixa, estática, de valores permanentes que sempre irão permear os tempos e os espaços por onde as crianças transitam.

A decisão de escolha pelas redes de relações sociais, abertas para serem (re)constituídas, e não por grupos compulsórios, fechado numa faixa de idade ou de uma única série, foi muito significativa, uma vez que essa opção fez vislumbrar elementos que organizam continuidades e as diluem na mesma proporção, obedecendo às necessidades do momento vivido pelas crianças.

Todas as linhas que compõem o bordado deste trabalho partem da análise e articulação de algumas concepções, que no corpo do texto vão se entrecruzando, formando pontos e contrapontos, até que a linha seja arrematada em torno dessas quatro ideias: não é possível pensar o mundo sem as pessoas; não se pode pensar o lugar sem situá-lo no mundo; não se pode imaginar o mundo sem as tensões e fissuras que o formam e (de)formam; as pessoas são singulares, mas o mundo é plural, porque dentro dele há discursos, decisões e procedimentos que tentam normatizar, formalizar e regularizar o campo de ação das pessoas, abrindo possibilidades para as contradições no que está socialmente estabelecido e no historicamente vivido.

4.3 As práticas de leitura: os(as) leitores(as), os livros e suas tramas de letras

As palavras são portas e janelas.
Se debruçarmos e repararmos, nos inscrevemos na paisagem.
Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita.
Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado
(Bartolomeu Campos de Queirós, 1999, p. 23).

Nas crises pelas quais a humanidade tem passado, a educação tem sido o campo para ampliar os debates acerca dos processos que corroboram tanto para a estagnação quanto para a evolução dos fenômenos sociais. A busca de ações que levem à transformação de um lugar passa pelo processo de (re)conhecimento do mundo, refletindo sobre suas contradições e

possibilidades de modificações. Esse processo pressupõe a aprendizagem de leitura, não de qualquer forma, mas “iluminando-se com a claridade do já decifrado” (Queirós, 1999), entendendo a leitura como algo que está acima da compreensão das letras e articulada ao entendimento do que existe para além do que está posto sobre os olhos, a “leitura de mundo antecede a leitura da palavra” (Freire, 2019, p.57), por isso a nascente das letras está imbricada na formação do sujeito social, como afirma Ponte (2007):

Encontrar respostas passa pela necessidade de inter-relacionamento humano porque o conhecimento é obra coletiva que só encontra sua razão de ser no que contribui para a continuidade da história, para além de toda e qualquer precariedade humana. Ler implica uma reflexão de leitura & escrita de mundo e a inserção social de uma identidade que se reafirma no seio social (Ponte, 2007, p. 11).

No assentamento, há muitos momentos de leitura compartilhada, na organização das celebrações religiosas, nas casas há sempre um momento de leitura de jornais distribuídos pela diocese, materiais que são trazidos pela Cáritas de Crateús nos momentos de formação. Os(as) adultos(as) leem e pedem auxílio às crianças e aos(às) jovens(as) quando a leitura é mais extensa.

Neste momento do trabalho, busco analisar situações próximas e distantes que possam apontar uma luz onde se possa emergir condições para se ir tecendo a trama, fio a fio, como quem tece um crochê, no intuito de ir formando uma imagem por dentro do trançado, a fim de que se possa tirar de nós mesmos, refeitos, conscientes com um novo olhar sobre nossas aspirações, um olhar que nos permita ver o que há no bojo de cada um, de cada lugar, de cada coisa. Ouvir, pensar, falar e ler o que está construído nos atos e no escrito, escrever sobre cada ponto da realidade, para que se consiga, de fato, construir o sonho, razão de existir.

E existir nos coloca diante de nossa busca por entendimento do lugar, do eu e do mundo. Que práticas de leitura nos conduz ao exercício de ações que nos conecta com nosso eu, com a construção de liberdade, com a escrita de uma história, que é de um e de muitos, ao mesmo tempo: “ler, escrever e falar são conhecimentos compartilhados, inscritos ou inscrições definidas com pertinências diferentes, mas acomodadas na identidade como existência da verdade” (Pontes, 2007, p. 23).

Neste momento de trabalho, proponho uma explicação para apresentar as veredas por onde fui adentrando, no intuito de fazer algumas reflexões necessárias à compreensão do movimento que a leitura vai fazendo no percurso de sua gestação até o momento em que ela se firma na incompletude de seu desenvolvimento.

4.3.1 Leituras cotidianas

Toda e qualquer atividade humana passa pela leitura, seja ela feita pelos livros, pelos panfletos de propaganda e pelas mídias tecnológicas. Em todo formato ou nível em que se realiza, ela abre espaço para a pluralidade cultural, a força identitária, as necessidades que acordam o conjunto do corpo social, que se reinventa, se anima, extrapola o campo da visão quando o mandatário é a imaginação, que segue recompondo as ideias até que estas ganhem o formato de linhas sinuosas e ligeiras, que se fundem em alguma heterogeneidade, constituindo-se como um novo ser que olha para dentro do que compõe o mundo.

Todos os tipos e níveis de leitura e escrita se apropriam das ações humanas, dos modos de existência, do poder multiplicador de ser e estar no mundo e com ele poder abrir caminhos, que permita o movimento de ir e retornar para dentro de si a cada instante. Soletrando as margens do mundo, vai-se lendo e escrevendo suas histórias, modificando-as com as cores e nuances de cada tempo. “O mundo é um texto sem fronteiras escrito em código universal, concreto e social, um texto esférico que remete a realidade, por isso mesmo, prescinde a releitura” (Pontes, 2007, p.25).

Sujeitos e sentidos se entrelaçam nas situações de leitura. Essas situações são marcadas pelas condições dos contextos sociais e históricos em que ocorrem, pelas experiências dos(as) leitores(as), pelos desdobramentos da leitura e pelos modos como os objetos são tomados pelas situações de uso. Nesse sentido, os objetos e as formas de ler estão integrados nos contextos de ação dos(as) leitores(as) e das infinitas funções que a leitura assume no meio em que são construídas.

Analisando diferentes rastros de leitura encontrados nos diários das crianças, deu-me a possibilidade de identificar um campo de leitura que não havia sido declarado em suas falas, tanto nos momentos de entrevistas formais quanto nos momentos em que brincavam e narravam fatos de seu cotidiano. O(a) leitor(a)-criança se depara com um conjunto de objetos diversificados que pede sua atenção. Nesse percurso de descoberta e curiosidade, ele(a) não se encontra apenas com livros, mas com uma infinidade de objetos que condensam em si o gosto das letras, convocando as crianças e os(as) adultos(as) a partilharem de sua leitura.

No Assentamento Lagoa do Norte, circulam diferentes tipos de texto, como propagandas de produtos comerciais, catálogos de eletrodomésticos, perfumaria das empresas

Avon e da Natura, jornais dos sindicatos, entre outros²⁹, além dos jogos e *posts* que são disponibilizados pelo celular, conforme informações que obtive em entrevista com as crianças. Nas revistas, sobretudo da Natura, elas me apontaram que há muitos poemas, feitos em datas especiais, e que “são bem bonitos”, como expresso na fala de Adriana. Há outras situações do cotidiano em que é solicitado das crianças a interação com o objeto escrito, como ler a sinopse de um filme na *internet*, as orações ou poemas nos calendários, os textos bíblicos nos momentos de estudo para o catecismo, as canções solicitadas para as missas de domingo.

Essas leituras, de usos cotidianos, motivam práticas cujos modos de apropriação e transformação são difíceis de compreender, tendo em vista que fogem do grau e dos modos de acesso que são experienciados pela escola. Além dos objetos comuns que são de uso diário das crianças das classes populares, como os que foram acima mencionados, também foram identificados muitos outros. Entre as crianças, havia uso de material impresso que o MST havia posto em circulação, alguns mais antigos e poucos de publicação recente, e alguns jornais de publicação religiosa, como o jornal O Roceiro³⁰, leituras que contrastam com o tipo de circulação mais comum, segundo depoimentos de pessoas mais antigas do lugar. Esse material impresso era constituído por cadernos, agendas, coletâneas de textos e poesias, que tinha pouca visibilidade pelo valor quantitativo e pela forma como era produzido e divulgado na comunidade. De toda sorte, essas leituras integram as crianças em diferentes modalidades de escritos que propõem a construção de uma consciência de classe e de mundo.

Nos diários de três crianças, observei algumas marcas de leitura que elas realizaram e deixaram registrado de forma escrita, mas não havia como identificar de onde fora retirado, pois não havia a informação de onde ela a transcreveu. Em um, tratava-se uma poesia sobre os cuidados com a terra, outra era apenas uma frase e a terceira registrou o fragmento de uma canção de Renato Teixeira (mas sem a identificação do autor), mas como se trata de uma música muito conhecida, eu anuncio aqui sua autoria. O silenciamento acerca de onde esses escritos foram retirados denotam a capacidade das crianças reconhecerem o que é um texto socialmente

²⁹ Em suas visitas a outras localidades, como a sede do distrito de Major Simplício, as crianças têm contato com outros tipos de texto impressos, como revistas de artistas e de instrução para as ações no meio rural, no entanto, no assentamento não foi localizado esse tipo de impresso.

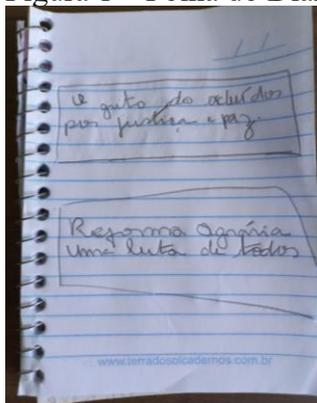
³⁰ O Roceiro nasceu em 1984. Além do título, aparece na capa um lema: “Por terra, trabalho e justiça! Para que o Nordeste tenha vida” e, como assinatura: “Boletim Bimestral dos lavradores - CPT - Diocese de Crateús - Ceará.” No artigo que abre o primeiro número, o Roceiro assim se apresenta: “O meu nome é Roceiro, Há muito tempo eu estava sendo gerado pelos lavradores da Diocese de Crateús. Nasci e fui batizado na Assembleia da CPT diocesana, no dia 25 de março de 1984. A Missão que me confiaram foi de ser porta-voz das lutas e vitórias do povo trabalhador, das comunidades da diocese toda e até de outros lugares. Algumas vezes vou ter que gritar forte o sofrimento e a opressão sobre a terra e o povo que nela vive e trabalha. Também tenho que anunciar a esperança nova, a poesia, os cantos e as palavras e orações de fé e de vida que nascem da Bíblia Sagrada e da caminhada corajosa da gente do campo (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 49).

legitimado, que pode ser transcrito, diferentes de outras leituras que são feitas sem que seja assinalado sua importância no registro escrito.

A partir das marcas de leitura que foram sendo destacadas pelas crianças em seus diários, considerei importante reconhecer os meios de sua circulação. A que pessoas, lugares, objetos e meios aqueles traços de leitura se referiam? Para chegar à resposta dessa indagação, optei por realizar novas entrevistas, tendo como referência o que as páginas dos diários deixavam visíveis, ir às residências das crianças para verificar os meios que dispunham para realizar aqueles traços de leituras em seu processo formativo.

No processo de busca dos objetos de leitura que eram disponibilizados pelas crianças em seus lares, fui identificando objetos que tinham como base de suas imagens e escritos textos que remetiam à luta por Reforma Agrária, ao grito dos(as) excluídos(as), conforme se verifica na Figura 1:

Figura 1 – Folha do Diário 1



Fonte: Imagem foto do diário de Mário.

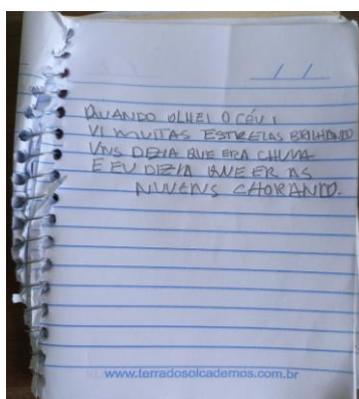
Quando perguntei de onde havia retirado essa frase, a criança relatou que: “A mãe tem uma agenda dos 60 Anos das Cáritas Brasileiras, aí eu pegava e anotava as coisas que via e achava interessante” (Mário, 10 anos - Entrevista).

O que se observa, nesse caso particular, é que, embora o suporte onde está o texto não esteja entre os mais legítimos, socialmente falando, pois aqui não se trata de um livro, mas de uma agenda, ainda assim é possível participar de uma escrita legitimada, tendo como base uma escrita que chama a atenção para algo importante, que não está dissociado do que ocorre

no cotidiano de um assentamento. O texto escrito convoca outro texto, as palavras lidas são colocadas no contexto social de sua construção, por isso ela educa no modo e no conteúdo de seu dizer. Nessa interação, há um aprendizado significativo acontecendo, pois há um texto que revela uma ação e uma ação que vai desenhando um texto na sua força e dinâmica de existir.

Na medida em que ia adentrando na descoberta de novos registros, outros objetos foram ganhando visibilidade, conforme se pode verificar na imagem (Figura 2). Havia a circulação de muitos materiais que não eram voltados para as crianças, mas elas iam se apropriando deles, e com eles iam compondo suas leituras e escritas.

Figura 2 - Folha do Diário 2

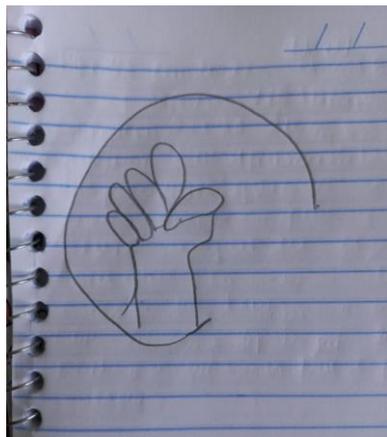


Fonte: Imagem foto do Diário de Pietro, 11 anos.

Sempre que encontrava textos diferentes, conversava com as crianças de onde eram retirados, sempre tinham explicações, conforme relatado: “O Livro Caminhando e Cantando tem muitas músicas da igreja e também toca nas rádios. Eu peguei, anotei uma música, só que de outro jeito, entende?” (Pietro, 11 anos - entrevista).

Parafrasear e resumir os textos são práticas muito comuns nos diários, porque deve ser o modo como as crianças assimilam e desconstroem os textos para reconstruí-los a partir de suas percepções. Observei essa prática em todos os diários em que a escrita de outros textos foi incorporada às suas páginas, sempre faziam isso para comunicar algo, para dar sentido ao seu registro naquele momento. Assim como os desenhos, em um registro observei apenas o desenho de uma mão fechada, pintada de vermelho, como se pode ver na imagem (Figura 3). Quando perguntei o que significava aquele registro vermelho colocado no meio da página do diário, a criança me explicou. “Na agenda das Cáritas tem esse desenho, é o símbolo da marcha do grito dos excluídos, aí achei bonito e coloquei aqui. Sempre se fala desse grito lá em casa (José Elias, 09 anos - entrevista).

Figura 3 - Folha do Diário 3



Fonte: Desenho feito no Diário de José Elias, 09 anos

Em outros registros, pode-se verificar que a forma de dizer o que foi lido fica muito clara, levando à identificação do material escrito de onde foi retirado:

Outro dia estava olhando um livro bem bonito que minha mãe ganhou no encontro dos sindicatos, chamado Saberes & Sabores: memórias e partilhas da culinária do semiárido. O que mais gostei é de uma frase que está logo no início: Os alimentos são mais do que coisas materiais. São símbolos do encontro e da comunhão, essa frase é de um escritor chamado Leonardo Boff. (Pietro, 11 anos, diário).

O livro ao qual a criança se refere é uma publicação originada do projeto “Plataforma Educação Marco ‘0’: a questão do gênero e da educação emancipatória para uma nova política pública da educação no Ceará”, produzida pela Cáritas Diocesana de Crateús. A produção expressa os objetivos da vida no assentamento, serve de apoio aos encontros e debates sobre como cuidar das tradições do assentamento, respeitando o que é produzido no semiárido, e ainda dá suporte para a festa da colheita, que em 2023 foi realizada no mês de maio.

O significado que move essas leituras reside no fato de que elas ajudam a sedimentar uma identidade. Despertam o sentimento de pertencimento a um lugar, a um tempo, a uma história, que vão se inserindo pelo dizer e pelas possibilidades de fazer acontecer diferentes experiências no âmbito cultural e social do lugar.

Gosto de olhar os livros das Cáritas e do MST porque conta coisas parecidas com o que escuto de minha avó. Em cada página é como se eu visse um pedaço do nosso lugar dentro dos livros. Marcos José, 09 anos - diário).

Os livros das Cáritas e das músicas da igreja são muito parecidos com o que a gente vive, até os desenhos parecem com nosso lugar. (Adriana, 08 anos - entrevista).

Além dos objetos postos em circulação pelos sindicatos, havia também a expressão de publicações religiosas, evidenciando o papel da igreja na formação dos gostos, dos sentidos e significados, colocados como algo sagrado que guia e ilumina a caminhada. “Peguei essa poesia do papel da festa de Nossa Senhora das Graças, lá de Nova Russas” (Kayo José, 07 anos - diário). O sentido das palavras colocadas no panfleto diz muito sobre o modo como a visão vai se assentando no olhar de quem é assentado(a) na terra que sua família conquistou,

significando que algo não terminou, precisa ser renovado todo dia, como coloca Saramago (1998):

[...] sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (Saramago, 1998, p. 135).

A Bíblia é o livro de maior circulação no assentamento. Todas as crianças, de algum modo, fazem uso de suas leituras, às vezes com mais intensidade, com propósitos específicos, como nas preparações para o catecismo ou para as celebrações e cultos, em outras momentos com menos intensidade, como nos momentos de leitura nas conversas em que os(as) familiares estão juntos(as). Pelo crescimento de fiéis das igrejas evangélicas vê-se em muitos diários o registro de Salmos e Provérbios.

Todo domingo eu vou para a igreja e lá eu leio um pouco da Bíblia, todos ficam atentos, eu fico bem feliz (Luís Antonio, 10 anos - entrevista).

Hoje eu li o Salmo Primeiro, ele diz para a gente não se juntar com outros para fazer graça (Helena, 09 anos - entrevista).

Na Igreja eu gosto de ler as preces, e no catecismo a gente prepara as preces que vai ler na igreja (José Elias, 09 anos - entrevista).

Os salmos estão muito presentes nos registros das crianças, por serem curtos e por se constituírem de musicalidade poética, eles chamam atenção e acabam sendo leitura marcante nos momentos de estudo das crianças. Para as crianças, cujas famílias estão muito envolvidas em atividades religiosas, a leitura é constituída pelo sentido da arte de viver (Bourdieu, 2001). A Bíblia integra os elementos dessa arte, na qual as crianças são iniciadas por meio da família e da escola, espaços que são destinados à sua formação religiosa.

Eu gosto de pegar a Bíblia e ler suas histórias, depois gosto de dividir essas histórias com meus amigos (Marcos José, 09 anos - diário).

Hoje eu fiz a leitura da Bíblia, estamos preparando as novenas para a comunidade apresentar no Major Simplício (Helena, 09 anos - Diário).

A Bíblia é luz em nossa vida. Eu gosto de ler a Bíblia (Wesley, 08anos - Diário).

A igreja e o MST, através dos sindicatos e das Cáritas, colocam diferentes objetos de leitura em circulação dentro do assentamento, leituras que não se contrapõem, mas se articulam para despertar as crianças para a compreensão dos variados sentidos que moram dentro das palavras, de modo que elas possam se deixar achar pelas palavras, mesmo que não estejam no lugar onde elas proponham que estejam, como o fez o poeta Manoel de Barros

(1996). Cada leitor(a) compreende o que mora nas palavras de acordo com a experiência que tem e pelo modo como organiza sua vida. Pontes (2007) explica que:

O leitor há que ter em si a alegria de lidar com a vida, pois interpreta-a, encontra-a, revive-a em cada enunciado, a cada símbolo ou signo que se achege a todos os momentos. Cada palavra se completa no saber de cada leitor e, por isso mesmo, assume o papel de se transformar em emoções, palavras que mudam o curso de sua própria história, que se fecham e se abrem como portas ou caminhos que se perdem ou se encontram em horizontes eternos Rios de “eus” infinitos (Pontes, 2007, p. 48).

Do conjunto de leituras em discussão, pode-se afirmar que numa sociedade letrada, em que grande parte das atividades sociais são organizadas a partir de uma lógica da escrita, há modos diversos de participação em práticas de leitura, sobretudo no meio das classes populares, práticas que não são apenas funcionais (execução de uma atividade escolar ou de natureza doméstica), são políticas, ideológicas, confirmando espaços de crenças e valores sobre o mundo e como se deseja ver a transformação do mundo. Ao transitar por fronteiras ambíguas e contraditórias (no aspecto político e religioso), as crianças estão se constituindo leitoras, enfrentando as intempéries e tensões que o próprio percurso formativo da leitura pressupõe, vivenciam os conflitos, os consensos e dissensos, os sabores e dissabores de apreender a representação do mundo e da sociedade através da leitura das letras e do entendimento do que é ser um ser social.

4.3.2 Leituras literárias

As leituras literárias estão presentes na vida de todo ser humano desde a mais tenra idade, quando o sono era embalado por cantigas de ninar, ou quando as brincadeiras eram ditadas pela ordem dos cantos que de forma poética levava os(as) brincantes à prática que os ritmos e as palavras iam organizando. Elas acompanham as crianças desde seu nascimento e se firmam nos registros oficiais e nos projetos educativos de leitura. Na contramão das leituras feitas no cotidiano, elas pertencem à ordem do que é visível, do exposto e sua circulação é melhor identificável.

Elas compõem um campo de leituras legitimadas e valorizadas pela escola, em torno das quais se desenvolvem vários esforços para que as crianças se apropriem delas e as assumam em suas práticas diárias na escola e em seus lares. No caso específico da realidade investigada, além das leituras oficialmente recomendadas, há outras que não foram indicadas por especialistas, nem por membros da SME, mas ganharam força a partir dos gostos das crianças, que lhes deram o prestígio que seu sentido lhes confere. Trata-se das publicações que chegaram às casas pela mediação das Comunidades Eclesiais de Base, como é o caso das

publicações das Cáritas. Outra publicação, que não é indicada pelos órgãos oficiais, mas assume grande importância nas práticas leitoras, são as revistas em quadrinhos de Maurício de Sousa, que foram doadas para a escola. As crianças interagem de forma espontânea e alegre com essas leituras.

No lugar de minhas buscas e investigações, no Assentamento Lagoa do Norte, as leituras literárias constituem um tipo de experiência/prática importante, por isso buscarei colocar em relevo o que foi percebido nesse campo nos momentos em que estive no assentamento.

4.3.2.1 Literatura: quantas histórias cabem numa escrita?

A literatura é um campo que não tem fronteiras nem data de nascença, ela modela a história da humanidade, conferindo-lhe as feições do tempo em que são produzidas e ultrapassando o limite das idades, por isso ela pode ser apreendida a partir de três aspectos, que embora pareçam estar separados, estão intrinsecamente ligados: o político, o histórico e o estético.

Data de mais de um século a formulação da sociedade capitalista feita por Marx (1996), que em função do grau de uso social, seu poder de compreensão e difusão se mantém atual, qual seja a de que as ideias predominantes numa determinada época são as ideias da classe dominante.

O pensamento predominante de uma época se torna dominante porque alicerçam as ideias de quem detém o poder, que passa a reproduzir o pensamento, os valores e a consciência do mundo de sua classe, conferindo-lhe o estatuto de universalidade, fazendo-se representar como as mais legítimas. Nessa via dupla de produção: das ideias e do domínio, constrói-se o campo da ideologia e da hegemonia. Esse entendimento da organização e funcionamento da sociedade de classes está engendrado, não sem conflitos, na teorização da literatura geral e da literatura infantil, em particular.

Ao mencionar o papel e a importância da elite brasileira na conceituação do que é literatura, é interessante colocar em tela 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” (Lajolo, 2001, p. 22). No que se refere ao estatuto estético, estão presentes as falas, os gestos, legitimados e autorizados, para atribuir juízos de valor sobre o que é bom, belo ou adequado, e principalmente sobre aquilo

que deve ganhar continuidade no tempo (o que deve ser lido e continuar a lê-lo, atravessando gerações e mudanças do tempo).

Para que uma palavra ou imagem possam existir como literárias, alguns processos se fazem necessários: produção, seleção e reconhecimento. No vasto espaço onde produções literárias são realizadas, é preciso que haja uma seleção para que se possa atestar a literalidade de uma obra. Desse modo, “a literatura tem de ser proclamada e só os canais competentes podem proclamar um texto ou um livro como literatura” (Lajolo, 2001, p. 18). A literalidade é reconhecida a partir de um determinado lugar social e da posição de prestígio que esse lugar ocupa em relação a outros, o que permite àqueles que o ocupam vozes ideológicas que legitimam seus conceitos estéticos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que literatura e ideologia são indissociáveis. A produção literária lida com formas de percepção, interpretação e ilustração da realidade, que faz pela criação e recriação constante da experiência humana. Esses modos de significação não existem de forma livre na sociedade, e sua circulação depende da autorização de grupos com poderes de representação social.

Não há produção literária que não esteja articulada à sociedade que lhe inspira, não se constitua em projeto para a realidade histórica. Conforme destacam Lajolo e Zilberman (1987, p. 19), a literatura “[...] expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente”, pelos caminhos da literatura se expressam tensões, conflitos, perplexidades existenciais, ideário de realização individual e coletiva, formas de organização da vida social, vivências, medos e saídas do escuro em que as confusões humanas vão acumulando em sua caminhada.

Com a literatura infantil, a escrita e as ideias se destinam a grupos com idades específicas, que estão em idade escolar, por isso a literatura assume um papel educativo nesse campo. Crianças e jovens estão ligados à escola, espaço com quem a literatura, historicamente, tem laços feitos e reafirmados, ora legitimando os saberes escolares, ora transmutando-os para campos que ultrapassam as paredes das salas de aula.

O texto literário não pode romper a função educativa que lhe imputaram desde seu nascimento, não pode ser plenamente o que é apregoado pelo ideário moderno da arte: não ter utilidade, não está a serviço de nenhuma razão pragmática. Tendo como objetivo representar mundos para outras pessoas, não pode desejar não os afetar, estética ou socialmente, e por conseguinte, não pode fazê-lo sem nenhum regramento social.

Com certeza, há mudanças nos contextos histórico-sociais, os conceitos, as ideias, os valores estéticos que delimitam as condições para a produção de um texto literário, no

entanto a função social da literatura não muda. Assim, uma política de livros é, acima de tudo, uma política de conhecimento, que no campo literário se alimenta da tensão entre fantasia e realidade, desvendando os mistérios que ligam esses dois mundos, colocando como farol desse desvelamento a imaginação, a fantasia. No meio literário, a realidade se pinta com as cores do imaginário e a imaginação se revela com formas e jeitos da realidade, há uma fusão entre esses dois mundos se unindo e se separando o tempo todo.

Nesse espaço onde as letras ganham voz e o vento as liberta das prisões de dizer coisas de um sentido único, há dificuldades para se fazer a distinção entre a linguagem literária e a não literária, pois a literatura foge do espaço onde é situada como ficção e se mistura à realidade, fazendo dela representações sociais, conforme Lajolo (2001):

Não é o uso de um ou de outro tipo de linguagem que vai configurar a literatura [...] 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 literatura é que caracteriza, em cada situação, um texto como literário ou não-literário (Lajolo, 2001, p. 38).

Não obstante a relatividade da situação em que se faz uso da literatura, há definições e modos considerados aceitos sobre as formas de dizer algo através de imagens ou de escritas. O fato é que as produções literárias são produzidas em relações, que ocorrem entre seres de variadas espécies, num determinado, tempo para um público específico. É importante colocar em tela que são os(as) leitores(as), na relação que estabelecem com a obra, que definem se um texto é literário ou não, que lhe conferem um estatuto de valor, socialmente aceito e legitimado. Esse estatuto é constituído em acordo com o discurso (conotativo ou metafórico), a representação que faz da realidade (realista ou imaginária), o conteúdo (especulativo ou doutrinário), a linguagem (poética ou didática), a ilustração (constituída mais da linguagem verbal ou autônoma na sua capacidade de expressão) e a produção de sentidos (certeza, incertezas, completude ou infinita transformação), dentre outros.

Assim, a literatura se confirma como um mundo que adentra o universo interior do(a) leitor(a), no mesmo tempo, em que o carrega pela mão para a visita em diferentes mundos que se entrelaçam e se expandem, tirando pedras dos caminhos e com elas ir erguendo novos e mais amplas estradas, alargando veredas até se constituírem como espaço de lenta ou veloz caminhada, porque o mundo da literatura é infinito, não se encerra no texto, como tão bem esclarece Lajolo (2001).

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).

De forma sutil ou explícita, a literatura segue caminhos de produção de discursos que se destacam em relação ao não literário. “O bom gosto” ultrapassa os limites impostos pelo tempo, possui valor histórico sob o ponto de vista de uma coletividade. Ele se constitui como uma “capacidade política” (Arendt, 2005, p. 279) que o torna referência no tempo e no espaço de sua produção e circulação. Ele se define e se reveste dos significados que são assumidos por aqueles(as) que atribuem diferenças e similitudes sobre os objetos culturais.

Uma sociedade dividida em classes, como é o caso da sociedade brasileira, há sempre uma classe que controla as esferas políticas, econômicas e culturais, fazendo com que seus gostos e preferências sejam predominantes em relação a outras classes. Nessa perspectiva, não se concebe pensar uma classe dominante sem o domínio em atividades humanas essenciais historicamente produzidas, que estão situadas no campo da ciência, da tecnologia, da arte e da educação, dentre outras.

Do ponto de vista da história, todas as relações de classe são progressivamente construídas e as realidades que as engendram compõem elementos de particularidades e universalidades que necessitam ser objetivados. Isso significa que, no que se relaciona a seus níveis mais gerais, as relações de classe não tenham se modificado muito ao longo da história, visto que aqueles grupos pertencentes à elite do país foram e continuam sendo a classe dominante, que, em seu bojo, continuam produzindo movimentos, situações e sujeitos políticos que alteram as condições objetivas de tudo que é produzido.

É interessante reconhecer os modos como as classes se organizam, como são compelidas a enfrentar os conflitos e dilemas em cada contexto histórico. Sem esse reconhecimento, o campo dominante não abriria espaço para sua transformação em campo de luta social, uma vez que as relações de domínio estariam para sempre determinadas. Partindo da ideia de que tudo está em permanente estado de transformação, busco apreender como se configuram as relações sociais no campo da leitura. Quem está no controle do que é socialmente aceito e partilhado com os(as) leitores(as) que residem no assentamento?

4.3.3 Letras que formam o cordão de leitura das crianças

A missanga, todos a veem.
Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas
(Mia Couto, 2009).

As crianças do Assentamento Lagoa do Norte buscam, com as condições que lhes foram dadas, letras e palavras, para com elas compor o cordão de suas leituras, como o fez o

escritor moçambicano Mia Couto (2009, p. 32), que com “um fio de silêncio foi costurando o tempo”, juntando missangas para desenhar contos que contassem as histórias de seu lugar. As crianças vão pegando com zelo cada livro ou texto que lhes são apresentados, vão organizando leituras, alinhando histórias que se misturam com as suas. Nesse alinhamento do tempo, vão fazendo bordados com as palavras, deixando-as em rebuliço dentro de sua cabeça até criarem asas e saírem para fora de seus pensamentos em forma de gestos e ações que fortalecem sua luta e redesenham seus sonhos.

Os diferentes programas federais, o MST, as Cáritas Diocesanas e a Secretaria de Educação, são os meios responsáveis para a entrada de livros e material impresso no assentamento. É importante esclarecer que esse material não constitui uma biblioteca, o acervo é muito pequeno e só é acessível porque a escola faz um grande movimento para que eles sejam instrumentos de fortalecimento de leitura entre as crianças. Os(as) professores(as) os colocam em uso o tempo todo, incentivando as crianças à leitura na escola e no uso desses objetos em casa.

Através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), entre os anos de 2002 e 2006, a escola recebeu cerca de 25 livros de literatura infantil. Como não tinha espaço, nem pessoa responsável para a formação de uma biblioteca, os livros foram organizados numa estante, sem catalogação, pois não há funcionários(as) para fazer esse serviço, de modo que os livros são organizados e cada criança vai pegando um por semana, fazendo rodízio de uma mesma obra durante o semestre. Alguns foram levados para casa pelos(as) alunos(as) e não foram devolvidos, outros estão com o corpo físico bem desgastado, sem capa, com folhas soltas, e faltando páginas.

No período de 2001 a 2004, o PNBE desenvolveu um programa especial denominado Literatura em Minha Casa, em que cada estudante atendido(a) pelo Programa deveria receber uma coleção de livros constituída de cinco volumes, sendo composta por: uma obra de poesia, outra de novela ou de contos populares, uma de contos brasileiros, uma de peça teatral e um com um clássico da literatura estrangeira, com adaptação e tradução brasileira. Foram poucos os(as) estudantes que receberam essas obras, o argumento é que nem todos foram cadastrados no tempo certo para recebê-las. Outro programa que buscou levar livros para a escola foi o Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras (Brasil, 2013)³¹ criado no ano de 2003, com o objetivo de incentivar a leitura no meio rural por meio da implantação de

³¹ Desde sua implantação, o Programa sempre contou com uma rede de parcerias nas esferas governamentais, não governamentais e sociedade civil para a confecção de móveis arca e doação de acervos bibliográficos.

bibliotecas, da formação de agentes de leitura e distribuição de acervos em comunidades de assentados(as) da Reforma Agrária, beneficiárias do Programa Nacional de Crédito Fundiário, Comunidades ribeirinhas, extrativistas, quilombolas, indígenas e pescadores (Brasil, 2013).

Na região dos sertões de Crateús, o Programa Arca das Letras chegou a todas as áreas atendidas pelo Projeto Dom Helder Câmara³² (PDHC), desenvolvido pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), por meio da Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo e cofinanciado pelo Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), cuja finalidade é reduzir os níveis de pobreza e de desigualdades no semiárido, formando as pessoas para que fosse possível desenvolver uma produção sustentável. O Assentamento Lagoa do Norte recebeu apoio do PDH nesse período, logo foi contemplado pelo Programa Arca das Letras.

O PDH não tem mais atuação no assentamento, não oferece mais formação aos(as) agentes de leitura, nem distribui mais livros, mas o MST, através dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Nova Russas, encaminha material impresso para o assentamento, como jornais e panfletos já antigos. Ninguém soube responder se é o MST quem encaminha ou se esses impressos estão no sindicato há algum tempo, e este tem encaminhado para o assentamento, não são materiais literários, mas são materiais que contribuem para a leitura de todos(as) os(as) moradores(as) do lugar. As Cáritas Diocesanas também levam livros e revistas produzidas por grupos de estudiosos(as) para o assentamento, como é o caso da publicação do livro “Retalhos”, que traz orientações acerca da alimentação e de cuidados com a terra e água na região semiárida.

A Arca (Figura 4) continua guardada na sede da associação, os livros todos guardados, mas não podem ser usados pelas crianças porque se trata de publicações literárias para o público adulto. Sugeri que a levassem para a escola para que a turma de alunos(as) da EJA pudesse fazer uso de suas leituras. Os membros da associação ficaram de conversar sobre essa sugestão e decidir no colegiado o destino da Arca.

³² Dom Hélder Câmara foi arcebispo da Igreja Católica, na cidade de Recife, natural de Fortaleza/CE, foi um mensageiro da paz e um líder político que defendia a construção de uma sociedade menos desigual, com mais oportunidades para todos(as) (Piletti; Praxedes, 2021).

Figura 4 – Arca das Letras



Fonte: Arquivo da escola.

A SME faz a distribuição de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e de livros de leitura que fortalecem o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Cada criança recebe um exemplar dos livros didáticos e com eles vão trabalhando as habilidades leitoras. Os livros de literatura são poucos, cabem numa pequena estante da escola, as crianças já conhecem todos e estão sempre pedindo novos livros às professoras, então elas levam alguns de casa para ler com os(as) discentes e estimulam que eles(as) tragam para a escola os livros ou revistas em quadrinhos que têm em casa para partilharem a leitura entre si.

O acervo da escola está distribuído em uma estante que fica na sala de secretaria, também utilizada como sala de leitura, já que não há serviço de secretaria, estes são realizados na Escola Sebastiana Cid, que fica na sede do Distrito de Major Simplício. Neste ano, a professora mandou confeccionar um móvel (Figura 5), onde colocou alguns livros de literatura para que ficassem ao alcance das crianças. Durante a pesquisa de campo, pude acompanhar algumas mudanças que foram sendo incorporadas a esse espaço, como o empréstimo de livros, antes eles só poderiam ser lidos na própria escola. A introdução dessa nova prática me levou a sugerir que fizessem um registro de empréstimo para ter controle do material emprestado e para verificar que obras seriam mais apreciadas pelas crianças.

Figura 5 - Estante de livros



Fonte: Arquivo da escola.

Quando iniciei a pesquisa, não pude verificar como eram organizados os livros e qual sua importância na vida das crianças, era outubro de 2021, e a pandemia da covid-19³³ ainda assombrava as pessoas, limitando-nos o contato e a permanência em locais que não fossem a própria residência. Depois, quando retomei as visitas, em julho de 2022, a escola limitava o uso dos livros, eram mantidos na estante para serem preservados, só se pegava um livro para fazer as leituras na escola e para alguma atividade didática na sala de aula. O difícil acesso das crianças aos livros acendiam desejos de pegá-los, fazer leitura, conforme depoimento do aluno Luís Antonio:

Às vezes tenho vontade de levar os livros para casa, saber como termina uma história, se outro livro dar continuidade a mesma história que acabei de ler. Porque tem coisa que a gente lê que parece que nunca deve terminar, porque a gente quer que eles vivam outras coisas. Assim, como o menino Ricardo do livro que eu li, gostaria de ver ele crescer, casar, se formar [...] (Luís Antonio, 10 anos - entrevista).

Depois que as crianças começaram a levar os livros para casa, ficou mais fácil a identificação sobre o tipo de texto que mais lhes chamava a atenção. Ficou evidenciado que os livros de poesia, com rimas, eram mais apreciados, pois o som lhes garantia uma musicalidade boa de ler, conseguiam deslizar nos versos como se fosse um brinquedo, como coloca a aluna Marta:

Eu gosto de ler várias coisas. Gosto das histórias de princesa, que sempre acabam por encontrar a felicidade, gosto de imaginar que também todos nós vamos um dia encontrar a felicidade. Mas o que mais gosto é de ler poesia, me traz a vontade de decorar, de cantar. Vou dizer uma aqui que aprendi: “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá, as aves aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”. (Marta, 09 anos - entrevista).

Com o passar dos dias, esse espaço acanhado, com poucos móveis e poucos livros tornou-se um lugar de muita movimentação, as crianças iam para ler para as crianças menores, iam para ler em voz alta, para pegar livros e levar para casa. A integração da salinha de leitura, como fora batizada por todos(as) aos espaços do pátio e das salas de aula, fez dela um braço da escola, um braço que se abria para um abraço com as letras, com as histórias que moravam nos livros e que os faziam viajar sem sair do lugar, ajudava-lhes a reconhecer as virtudes de cada ser e cada coisa que existia ali, e até a ter vontade de lutar para que um espaço grande de leitura fosse construído ali.

Esse sonho não pode ser concretizado pelas vias da escola, haja vista que ela está inativa do ponto de vista da lei, ainda está funcionando porque as famílias têm resistido para não sair, pois entendem que fechar a escola significa enfraquecer a luta dos(as) assentados(as).

³³ A covid-19 foi classificada como uma pandemia em março de 2020. Mais 655 milhões de casos da doença foram confirmados no mundo, com 6 milhões de vítimas fatais (Ministério da Saúde, 2021).

Por isso, vão resistindo. Coloquei esse desejo para a Associação de Assentados da Lagoa do Norte, que me informou que esse debate já tinha sido pauta de uma outra reunião, em que foi colocado que a associação precisa incorporar duas lutas em favor das crianças e dos(as) jovens: reativar a escola, pois ela funciona em função do movimento que foi feito para que permanecesse em funcionamento, mas para a lei está sem atividade, e construir uma biblioteca, que seja ponto de encontros de gerações e histórias de antes do nascimento do assentamento e outras que o projetem para o futuro.

As atividades de leitura eram algo realizado mecanicamente nesta salinha, atendiam a um projeto de leitura veiculado à Secretaria Municipal de Educação, que encaminha o roteiro com leituras pontuais, onde as crianças vão descobrindo os sons das letras até as organizarem em sílabas e palavras.

Nas minhas primeiras incursões na escola, as atividades do projeto estavam marcadas por uma escolarização precária. As leituras que as professoras realizavam ou que solicitavam que as crianças realizassem vinham acompanhadas de atividades que incluíam o reconhecimento de gêneros textuais, a localização de informações, o uso de gramática apreendida, como localização de dígrafos, ditongos etc. Para alcançar êxito nessa atividade, a docente retirava um trecho do livro que se adequasse aos objetivos da aula, tirava cópias e distribuía entre as crianças, já que não há títulos repetidos na estante. Esse modelo de atividade era o que as condições permitiam ser feito, ela colocava as crianças em contato com a mesma leitura, no entanto inviabilizava o contato físico com o livro.

A escola procurava em sua prática pedagógica produzir processos de escolarização, inclusive através da leitura, pois seria uma contradição usar fragmentos de textos sem uma finalidade diferente dessa, pois a literatura acaba por se escolarizar ao se tornar instrumento de leitura escolar, dentro da escola ela se nutre desse valor, ser porta para a construção de saberes, que são inerentes à escola, pois “a escolarização é da própria essência da escola” (Soares, 1999, p. 17).

Nessa perspectiva, a crítica que se faz dos processos de escolarização, como os que envolvem a leitura, deve ser reconhecida como uma prática historicamente construída. A crítica se firma de um modo específico de escolarização, que nas suas condições de produção acaba por empobrecer a relação com a leitura como um ato de liberdade, estético, como um ato de conhecimento. No entanto, tendo como pressuposto a ideia de que a palavra é vida, por isso também engendra no seu conjunto um campo de luta, de confronto de sentidos, outras possibilidades podem se fazer emergir nos discursos pedagógicos que circulam nas escolas, que ela possa assumir novas interpretações de uso no contexto de uma sala de aula.

É interessante destacar aqui outros momentos de leitura que são vivenciados pelas crianças, como a festa da colheita, onde elas fazem a seleção de alimentos que serão levados à mesa da partilha, participam da escolha dos cantos e das leituras e colaboram com a realização do evento, integrando leituras de palavras e de saberes que só a leitura de mundos lhes permite realizar, corroborando com as ideias de Freire (2019, p. 27), quando diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Em muitas situações, vi as crianças participando ativamente, elevando os conhecimentos adquiridos na escola, fortalecendo-os com as vivências e significados dos atos políticos e sociais que realizam em seu cotidiano.

4.3.4 Os livros: suas moradas e seus movimentos

A partir dos registros disponíveis, elaborei uma planilha para acompanhar o percurso das crianças nos seus diversos movimentos com os livros. Tomei como referência o caderno de anotações que os(as) professores(as) haviam organizado para registrar o empréstimo dos livros às crianças.

Dentre as interrogações que levantei, uma despertava-me maior interesse, queria compreender o papel dos(as) professores(as) na mediação do encontro das crianças com o livro. Fiquei muito tempo na salinha de leitura e lá pude observar o movimento das crianças com os livros. Optei por não fazer perguntas diretas sobre a ação dos(as) docentes na escolha do livro pela criança. Quando via alguma anotação no caderno de empréstimo, perguntava a elas como haviam chegado àquela escolha. Verifiquei que muitas das escolhas se davam por influência da professora e outras se davam pelo manuseio do livro e pela leitura do resumo que vem na capa:

Eu peguei um livro que a professora disse que era muito bom, ela mesma já tinha feito sua leitura várias vezes, até leu um pouquinho pra nós durante a aula (Mário, 10 anos - entrevista).

Eu peguei porque gostei da capa, e no resumo que tem no outro lado da capa me deu curiosidade. Também tem muitos desenhos bonitos, dá vontade de ler (Kayo Jose', 07 anos -entrevista).

Eu fui na salinha de leitura e peguei um livro que me chamou a atenção pelo colorido da capa, aí peguei e li (Adriana, 08 anos - entrevista).

Passei a investigar as razões por que tanta criança passou a pegar livro, como demonstrava o caderno de empréstimo, pois até pouco tempo essas crianças não frequentavam a sala de leitura. Através de muitas conversas, fui margeando as razões que contribuíram para que as crianças sentissem vontade de vivenciar essas experiências leitoras na escola.

Pelo pequeno acervo da sala, as crianças tomaram gosto pela leitura, liam textos literários, e com eles foram elaborando formas de pensar, de sentir o mundo, fazendo-lhes ver situações que estão para além do que acontece no lugar onde vivem e atuam. O que elas leram não pode ser quantificado, não há como dizer se foi muito ou se foi pouco, não há como quantificar trajetórias de leitura que se iniciaram há pouco tempo, outras que já vinham sendo construídas de diferentes maneiras. Seja como for, as janelas do mundo começaram a se abrir quando as letras ganharam sentidos para as crianças. Dentro dos livros, as palavras fazem morada, nos movimentos das palavras é que nascem as histórias, os versos, a grandeza da poesia, com seus convites para tomar o trem do mundo e descobrir o reinado de cada ser que habita no mundo das palavras.

4.3.5 A formação das redes de leitura

De um modo geral, há uma expectativa social de que a família e a escola cumpram a função de mediação da construção do gosto pela leitura junto às crianças. Isso é válido para algumas realidades, mas para o grupo onde esta pesquisa foi realizada ficou evidenciado que diferentes agentes contribuem para a construção do valor social da leitura, entre estes está a própria criança. Elas iam, ao lado de outros(as) agentes, sendo convidadas a realizarem leituras. “A leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos” (Chartier, 1999b, p. 6). Compreender essas dimensões da prática foi um desafio que exigiu o exercício de saber ver nos detalhes, nas sutilezas das falas das crianças fui percebendo como acionaram seus sentidos para ler e como iam despertando em outros a vontade de ler algo.

Há gestos que são extensão das palavras, assim como tem palavras que ilustram gestos. Como prática cultural, a leitura é algo que se constrói em relação, não pode se dar fechada em si mesma, ela clama pela liberdade de interação, de comunicação. E nesse processo, muitas crianças iam ouvindo comentários de quem leu algo e iam se sentindo motivadas a buscar o mesmo livro para ler. Nas condições de sociabilidade, o(a) outro(a) existe como um espelho, as crianças olham e se veem nas mesmas práticas, a cada leitura algo novo é acrescentado e redimensionado dentro delas.

O fato de serem próximos também faz com que elas partilhem impressões sobre o que foi lido, como se fosse um segredo que afeta quem ouve. Nesse estado de afetação, as crianças buscam a leitura para descobrir algo que o colega não conseguiu demonstrar em suas interpretações, porque a leitura é sempre outra para quem lê, os sentidos são movidos pelas experiências e jeitos de olhar. Cada um guarda de um livro aquilo que lhe marcou, por isso a

leitura é uma prática social, coletiva e individual no modo de entender e reelaborar o que foi lido. É o sentido que dimensiona o que é lido, e não o seu contrário.

Em relação ao movimento da leitura, foi possível verificar alguns indícios da participação das próprias crianças na construção do valor da leitura e dos livros em seus percursos de vida. O valor não está no livro por si só, mas na importância que é dada a ele pelas crianças. Esse exercício ganha materialidade na medida em que certos objetos aparecem tecendo redes de relações leitoras, fazendo intercâmbio de livros escolares ou de literatura, pelo qual fazem circular o que está disponível na escola ou em suas residências. Os meios de tessitura dessas redes é o acesso, que se dá nos ambientes privados (casa) ou públicos (escola).

Assim, cotejando diversas fontes, caderno de empréstimo, diários e entrevistas, pode-se verificar a presença de duas redes de leitores(as), em que o intercâmbio de obras se faz mais visível e frequente: uma rede de leitores(as) de gibis e uma rede de leitores(as) de literatura. A primeira tem como referência uma criança da comunidade que ganhou de seus familiares um pacote de gibis da Mônica, ela já não estuda mais na escola, pois já está no nono ano. Ela emprestou para o seu irmão, que foi emprestando para os colegas da escola, fazendo um intercâmbio que eles não imaginavam conseguir fazer. De um pacote de gibis, ele começou uma coleção, assim muitas crianças puderam pegar seus gibis e emprestar alguns que possuíam. Aos poucos, o que era propriedade de uma criança passou a ser partilhado por toda a comunidade, numa grande rede, que adensa informações sobre o que é lido, mas renova cada história em cada novo(a) leitor(a) que se apresenta.

A outra rede de leitores(as) atinge gêneros diversos, como poesia, contos e alguns clássicos que foram transformados em filme pela Disney. Essa rede de leitores(as) troca informações, mistura as histórias e demonstra como cada uma delas ganha sentido quando são lidas e apreendidas por grupos cada vez maiores e mais distintos. Cada um acrescenta algo ao livro, como se eles estivessem sempre abertos para serem redimensionados a partir do entendimento dos(as) leitores(as).

O que mantém essas redes de leitores(as) são as condições de proximidade, as crianças estão sempre juntas, quando não estão na escola, estão nas ruas, nos terreiros, brincando, assistindo a filmes, acessando jogos na *internet*, pesquisando outros livros no celular. Esses espaços de convivência compartilhada favorecem relações de troca materiais e simbólicas. A Escola São Sebastião, na prática, cumpre um relevante papel no processo de construção da linguagem literária nas crianças, criando situações que possam fortalecer o gosto pela leitura. Além do trabalho que realiza na sala de aula, ainda faz a mediação das relações das crianças com os livros, organizando situações que colocam a sala de leitura em funcionamento. Mesmo

com um acervo reduzido, ainda colocam a leitura no centro de festas e confraternizações. Nos momentos de celebração, o livro ganha corporeidade nas encenações teatrais protagonizadas pelas crianças, as poesias ganham sonoridade nos recitais, os cordéis produzidos pelas pessoas mais velhas são assumidos pelas vozes das crianças.

O campo de atuação da escola é bastante amplo, a ela não se pode imputar descuido ou falta de compromisso com a educação das crianças. Os(as) professores(as) aproximam as crianças de suas histórias e as ajudam a ver suas lutas espelhadas nos livros e gibis lidos em diferentes momentos de estudo. No entanto, há alguns questionamentos que precisam ser pensados na escola, no intuito de fazê-la ainda mais atuante no processo de formação das crianças, que é descobrir: qual a importância de ler livros de literatura para as crianças? Quais os objetivos das ações de promoção à leitura e quais as suas implicações na escola do campo?

As políticas de incentivo à leitura, principalmente as que são realizadas em espaços de assentamento, propõem às escolas, e a essa abordada nesta pesquisa em particular, o que Bourdieu (1994, p. 100) classifica como o "desapossamento da capacidade política de formular seus próprios fins". Quando a escola não pode formular seus próprios fins, a ela cabe participar do exercício de uma prática de leitura massificada, que não esteja articulada a um projeto de valorização dos povos do campo e da cultura e de tudo que é produzido nesses espaços.

O enfrentamento dessas questões atravessa a luta em duas perspectivas, no campo teórico e no campo prático, com a conquista do espaço e de sua edificação enquanto espaço político. Do ponto de vista teórico e prático, essas práticas podem favorecer a concretização de uma concepção de leitura desvinculada de reflexões que promovam o pensar crítico de uma dada realidade, o que pode comprometer a dimensão política da leitura, como defende Britto (2003):

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 (Brito, 2003, p. 107).

Buscar a problematização das concepções e modelos que favorecem o fortalecimento da ideia de que a leitura vale por si mesma e que não há necessidade da crítica social ao objeto e ao conhecimento de mundo que é veiculado através dele, é algo imprescindível para a mudança de perspectiva das práticas de leitura que circulam nas escolas. Reconhecendo que os espaços de debate e reflexão acerca da produção de cultura e da participação política sejam um tanto limitados no contexto da Escola São Sebastião, esta se distingue por possuir algo que a torna singular: seus(as) professores(as) e funcionários(as) são

frutos do assentamento, por isso realizam suas atividades de modo que o conhecimento elaborado seja alcançado por todos(a), sem, contudo, desenraizar-se do lugar, mas ao contrário, fazem do conhecimento, socialmente valorizado, instrumento para fortalecer a identidade com a cultura e modos de vida da comunidade. A ideia de pertencimento faz da escola um espaço de reflexão permanente e integra esforços para que toda prática ali assumida seja colocada em favor da transformação de cada pessoa e, conseqüentemente, de todo o lugar.

4.3.6 A leitura e seu processo de floração

A leitura que se realiza na escola segue os regramentos e ordenamentos próprios da instituição, há o momento da leitura coletiva, onde o(a) professor(a) inicia a leitura convocando um(a) aluno(a) que realize a sua continuidade. Nesse modelo de leitura, o estar junto e o estar só, atento, próximo e distante, tendo o silêncio cortado pela leitura de um colega, confirma um tipo de leitura que coloca o(a) leitor(a) em interação com interpretações diversas sobre o que é lido:

Hoje nós brincamos muito na escola e teve um momento de leitura, que falava sobre um reizinho que queria mandar em tudo, depois que concluímos a leitura cada pessoa apontou algo no texto que eu nem tinha percebido (Weskey, 07 anos - diário)

Quando todo mundo lê o mesmo texto, fica mais fácil de compreender, porque cada um vê uma coisa que o outro não tinha visto, desse jeito fica mais interessante (Juliana, 08 anos - entrevista).

Essa proposta de ler e pensar junto contrasta com outros espaços onde as crianças transitam. A ideia de temporalidades cruzadas, que se modificam à medida que as crianças mudam de lugar, é colocada à prova em todo momento. Saindo da escola, elas vivenciam práticas de leitura que em alguns momentos se assemelham ao que é vivenciado na escola e, em outros, se manifestam de forma muito diferente.

Ler em casa é bom e ruim ao mesmo tempo. A gente lê, mas não tem com quem dividir, com quem discutir o que se lê. Meu irmão mais velho trabalha e não quer saber de ouvir o que estou lendo, então eu leio sozinho e guardo na cabeça a história para dividir com os colegas na escola. (João Antonio, 08 anos - entrevista)

Ontem à noite fizemos a leitura dos Salmos da Bíblia, cada um de nós lia um salmo e depois cada uma ia dizendo o que havia entendido sobre o que tinha lido. Ler assim é legal, a gente não fica cansado. (Luís Antonio, 10 anos - entrevista).

O assentamento é um lugar de muita coletividade, desse modo a leitura é uma prática que requer sempre a presença de outras pessoas, ela pede partilha, consentimento ou até que alguém questione as colocações dos personagens, assim ela ganha vida e dialoga com as concepções de mundo de quem dela participa, alterando a forma de ver o mundo ou consolidando-a.

Outra experiência de prática leitora muito vivenciada no assentamento é aquela realizada fora do âmbito familiar e escolar, construída nas calçadas ou no espaço defronte a igreja, que é a brincadeira de escolinha. Um(a) aluno(a) assume o papel de professor(a) e realiza uma aula, abrindo espaço para a leitura e debate sobre algo que é lido coletivamente. Essa brincadeira é realizada todos os finais de semana e conta com a participação de meninos(a) mais velhos(a) e mais novos(a). Dentre os(a) estudantes envolvidos na pesquisa, 10 participam dessa brincadeira assiduamente.

Outro momento de silêncio e de leitura de entretenimento são os vídeos do *TikTok*, as crianças assistem com muita atenção, ficam observando outros vídeos e só depois é que começam a mostrar umas às outras e a comentar o que entenderam desse ou daquele vídeo. Também chegam a realizar vídeos para o *TikTok*, lendo e comentando algumas histórias lidas. A diversidade de leitura no assentamento revela a diversidade de infâncias que o integra. O jeito de interpretar essa diversidade implica o modo de viver a vida com seus pontos e contrapontos, seus conflitos e seu jeito de lidar com o livro e com a leitura. Na escola, vive-se a luta para dominar as ferramentas da leitura e para fazer dela um instrumento de ler criticamente o mundo.

As condições sociais de acesso à leitura e as condições sociais de sua produção são essencialmente diferentes para as classes favorecidas e para as classes menos favorecidas. As condições de acesso ao mundo escrito são dificultadas pelas relações de poder que constituem nas sociedades a distribuição seletiva dos bens da cultura escrita, conforme é esclarecido por Soares (1998):

[...] para a classe dominante a leitura é fruição, lazer, ampliação de conhecimentos. Para as classes dominadas, a leitura é vista como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. [...] ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor (Soares, 1998, p. 21-25).

Nesse cenário, torna-se ainda mais importante o ato de ler, para além do que está nas telas, mergulhando nas páginas do livro e delas tirar a força para dar sentido ao mundo que se vive, ler para desmistificar a suposta neutralidade da educação. Educação e leitura não são atividades neutras, são atividades políticas, construídas, constituídas e partilhadas por pessoas que pensam e atuam para a manutenção ou transformação do que está socialmente posto, como coloca Freire (1993).

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha (Freire, 1993, p. 29).

Com e pela leitura, reconhecemo-nos como parte do mundo, integramo-nos social e culturalmente como sujeitos coletivos que somos. Iniciar um debate na escola,

problematizando os matizes que envolvem a construção de uma prática leitora no contexto de um tempo cujas telas movem as pessoas, é algo necessário para que se possa pensar na possibilidade de construção da leitura numa dimensão verdadeiramente democrática.

4.3.7 De ponto em ponto se faz uma leitura

Até o início dos anos de 1980, o discurso educacional colocava a casa, a escola e a comunidade como realidades distintas e incomunicáveis. Após a promulgação da Constituição de 1988, esses vários espaços onde transitam as crianças foi ficando cada vez mais próximos. Nos meandros deste estudo, pude verificar que as redes de relações sociais constroem redes de leituras e funde esses três espaços como algo integrado e integrador, à medida que as ações da escola são fortalecidas em casa e as atividades de casa intervêm na organização da sociedade. Os livros da escola circulam nas casas das crianças, os materiais de leitura de casa adentram a escola, as celebrações têm participação de impressos que fazem parte do debate comunitário. A razão que move esse processo de busca são os(as) leitores(as), não os impressos, o livro, porque obras “[...] só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (Cândido, 2004, p. 242).

Compreender o processo de produção, circulação e apropriação da leitura tem muita importância para não restringir o estudo da leitura a grupos que detêm os livros em detrimento daqueles que não os possuem e, mesmo assim, criaram as condições para realizarem suas leituras.

Dentre os espaços os quais as crianças circulam, todos possuem materiais convidativos à leitura ou situações que as colocam na ciranda da leitura. De forma muito sutil, elas vão marcando sua importância como sujeitos sociais e culturais plenos, com capacidade de participarem de práticas de leitura em diferentes momentos da vida da comunidade e influenciarem outras pessoas a participarem também. Ao ler nas celebrações, colocam-se na mira de outros sujeitos, convidando-os a tomar parte nesse ato. Em casa, as leituras também vão se fazendo de ponto em ponto, com pausa e compartilhamento, vivenciando a verdadeira lógica do se construir na coletividade.

O modo como as crianças leem em casa caracteriza o que entre elas se passou a denominar “ler bem”. Ler bem é apresentar eloquência na fala, saber fazer as pausas sugeridas pelos sinais de pontuação, é expressar, com clareza, as palavras. Quem lê bem em casa normalmente é convidado(a) para fazer as leituras na igreja ou nos festejos realizados em função da comemoração de alguma conquista, como é o caso da Festa da Colheita.

Outra manifestação de leitura muito apreciada pelas crianças, quando estão em casa, é a leitura que vira brinquedo, ou o brinquedo que vira leitura. Isso é muito comum nos jogos de parlenda, em que elas fazem a leitura rápida, sem “engolir sílabas”, como elas dizem. Brincam de apostar para ver quem vai mais longe com a leitura.

A leitura também se realiza para a busca de informação para realização de algum trabalho. Normalmente, essa leitura é feita por uma busca na *internet* e mobiliza várias crianças que estão integradas em algum trabalho da escola. Quando estava lá, elas buscavam saber o nome científico das plantas que eram usadas para a produção de medicamentos, buscavam o nome e a sua utilidade, e à medida que descobriam, celebravam e comentavam.

Imburana de cheiro tem vários nomes, em cada lugar do Brasil recebe um nome, e pode ser usada para problemas de dor de barriga e de alergia respiratória. Lá em casa a minha vó cozinha a casca e faz rescaldo para a gente cheirar. melhora muito. E aqui diz que serve para mais um monte de coisa (Mário, 10 anos - Diário).

Outra atividade de informação é quando uma criança é convocada a fazer a leitura da bula dos remédios, pais ou avós temem tomar o remédio sem conhecer de fato sua utilidade e quais são as reações. Essa é uma prática muito comum no assentamento.

Sempre minha mãe pede para eu ler para ela a bula dos remédios. Eu acho bom, assim fico sabendo para que serve, como deve usar e o que pode causar a pessoa se o organismo não aceitar bem o medicamento. Às vezes outra pessoa faz essa leitura, mas é só quando eu não posso fazer (Sílvia, 08 anos - entrevista).

No âmbito doméstico, também se tem o hábito de guardar livros didáticos que não estão mais em uso, então as crianças dedicam boa parte do tempo folheando-os, respondendo atividades, aproximando-se de conteúdos que ainda nem estudaram. A idiosincrasia dessa prática coloca as crianças em contato com o passado, pois reveem os conteúdos já estudados e os antecipam no conhecimento daqueles que serão futuramente estudados.

Em certo sentido, a leitura de textos, seja de que gênero for, confirma-se como uma porta que se abre para o mundo. Por isso, é importante que essa porta esteja sempre aberta, para que o(a) leitor(a) possa se sentir desafiado(a) a passar por ela e, através dessa passagem, ir desvendando os mistérios do mundo.

4.3.8 O que une e o que afasta as crianças do campo

Todo ser humano é formado a partir das experiências que vivencia no tempo e no lugar que ocupa. São as relações tecidas com outras pessoas que vão modelando o olhar de cada pessoa, ninguém vê com o que há por fora de si, é dentro do pensamento que começa a nascer o olhar, por isso as expectativas são sempre mediadas pelo modo como aprendemos a ver o

mundo a nosso redor. Nessa perspectiva, compreender as crianças implica conhecer sua história e todo movimento que ela realiza para se relacionar com as pessoas, para executar as ações que a levam a construir seu presente e a projetar seu futuro.

Colocar o campo como realidade carregada de contradições, exige a compreensão de que o modo de vida contemporâneo modifica as vivências no campo, e como o campo vai construindo sua identidade, sem colocar-se na condição de lugar menor ou de condição de vida inferiorizada. “A relação entre práticas sociais e a maneira de concebê-las, expressa por cada um dos envolvidos nas ações vividas, nos convence do significado das representações no curso das experiências históricas” (Jucá, 2014, p. 142).

As experiências individuais e coletivas vivenciadas no campo vão refletindo a pluralidade de formas de vidas existentes em um e em outro ambiente, e as leituras que se vão tecendo nesses espaços em conjunto com as vivências vão confirmando ou negando a imagem que uma comunidade produz sobre si mesma, como nos esclarece Chartier (2001):

É do crédito concedido (ou recusado) à imagem que uma comunidade produz de si mesma, portanto de seu “ser percebido”, que depende a afirmação (ou a negação) de seu ser social. O porquê da importância da noção de representação, que permite articular três registros da realidade: por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida (Chartier, 2001, p. 10-11).

As crianças do campo têm na escola o espaço de inserção social e de acesso às leituras consideradas legítimas pela sociedade. Se pertencerem a famílias com baixo poder aquisitivo, enfrentam problemas de natureza semelhante. A pouca escolarização dos pais e a precariedade de bibliotecas nas escolas já diminuem as condições da criança de interagir com a leitura numa perspectiva política e transformadora. Ao fazer parte da escola, são as crianças que realizam a mediação da família com a instituição, aproximando os mundos que as une e as integra a uma realidade que se faz mais conhecida pelas vias da leitura.

As crianças do assentamento possuem uma relação mais próxima com a natureza, pois conseguem extrair dela matéria-prima que se transforma em brinquedo. Elas inventam brincadeiras que são demarcadas pelas árvores, afinam o gosto pelo cuidado com a coleta de frutas, pela pescaria, o cuidado com os bichos e por tantas pequenas alegrias que o campo pode proporcionar-lhes. Esse modo de transformar elementos da natureza em brinquedos se insere numa lógica diferente da lógica mercantil que impera nas cidades, onde tudo é comprado e a produção se dá em série. Às vezes, só existe um brinquedo de um dado modelo porque são feitos a partir de uma habilidade artesanal. No entanto, esse tempo que a criança vive, embora

seja específico, não é o sentido de todo tempo dela, ele é apenas um tempo dentro do tempo de existir a infância.

O tempo da leitura e o tempo das brincadeiras compõem as várias maneiras de viver a infância, tanto no campo quanto na cidade. Embora as brincadeiras sejam realizadas com objetos diferentes nos espaços onde vivem as crianças (campo e cidade), a leitura segue rituais semelhantes, é iniciada na escola e em casa ou em eventos da comunidade ela vai se manifestando e se incorporando às atividades realizadas pelo grupo em que se insere, pois são os espaços e as interações que vão tecendo as expectativas culturais e os modos de concretizá-la, conforme nos alerta Jucá (2014, p. 144).

As inquietações culturais manifestam-se em diferentes espaços, diferenciados, em suas dimensões sociais, mas próximos em suas experiências cotidianas, que refletem a ebulição das relações sociais. As ruas e os meios de comunicação revelam o amálgama das práticas humanas, demonstrando a limitação do tradicional conceito de classe, como medida de divisão social (Jucá, 2014, p. 144).

As crianças do campo, pertencentes às famílias mais ricas ou mais pobres, são consumidoras da cultura de massa. Assistem a programas de televisão, acessam vídeos pela *internet*, interagem com jogos fazendo uso do celular. Compulsoriamente, todas frequentam a escola, quando a família tem o cuidado de efetuar sua matrícula. No ambiente escolar, vivenciam relações, enfrentam dilemas, criam conflitos, estabelecem alianças. Lá, são desafiadas a realizarem tarefas que são próprias da escola, e a se apropriar de saberes que as situam no campo de uma experiência comum.

O conhecimento teórico, que é organizado, sistemático, autônomo e produzido historicamente pela humanidade, coloca-se como superior ao conhecimento prático, construído em situações particulares de uso e de atuação. Guardado nos livros, os conhecimentos teóricos exigem uma dada competência para serem redimensionados a serviço do bem comum, essa competência está relacionada à habilidade da leitura, que uma vez constituída pode se desdobrar para que outras e mais complexas relações possam ocorrer em seu lugar. As necessidades vão se transformando, e só se apropriando da leitura se pode compreender a sua função social, como esclarece Silva (1993):

Mostrar o valor da leitura ao educando não é uma tarefa difícil, pois esse processo, se produzido numa linha de experiências bem sucedidas para o sujeito-leitor, significa uma possibilidade de repensar o real pela compreensão mais profunda dos aspectos que o compõem. Por outro lado, ainda dentro da vertente do convencimento, pode-se mostrar ao educando que, numa sociedade marcada pela mecanização e controle das consciências - o que resulta em massificação e alienação dos homens - o livro e a leitura, enquanto instrumentos de conhecimento e crítica, significam uma possibilidade de luta contra o status quo, permitindo a antevisão de uma nova sociedade (Silva, 1993, p. 85).

No entanto, no que se refere ao ensino, não basta permanecer no campo da teoria ou do discurso sobre o valor da leitura. É preciso que sejam criadas situações práticas que possam sedimentar o valor da leitura na vida social e cultural das crianças. As relações vivenciadas no campo vão definindo o modo de levar a leitura para além das fronteiras deste ou daquele tempo, pois uma vez constituída, ela transcende os limites de território e de tempo, ela transita livremente nas páginas de todo livro, desconstruindo verdade, edificando outras, ensinando como caminhar no campo das incertezas, das imprecisões e indefinições, como forma de construir identidade e maturidade para, assim, compreender melhor o “Tempo que se perde, tempo perdido, tempo que redescobre o tempo redescoberto são as quatro linhas do tempo” (Deleuze, 2006, p. 85).

A leitura é, portanto, fruto da realidade vivida, que vai revelando as percepções de mundo de cada leitor(a), que segue arrumando e (re)organizando suas ideias, a partir de cada texto lido. E assim, desejo que cada criança do Assentamento Lagoa do Norte possa se transformar através da leitura, intervindo em suas realidades para fazê-las sempre melhor.

Com o fechamento da tese, apresento, em seguida, as considerações finais, momento em que revisito alguns aspectos significativos que foram levantados ao longo desta caminhada, apontando a necessidade de aprofundamento das investigações iniciadas e possibilitando novas pesquisas acerca da história da leitura, da infância e da história dos assentamentos e da educação do campo.

5 CONCLUSÃO

Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.
Procurei sempre chegar ao criancimento das palavras (Manoel de Barros, 2015).

Desde o início desta caminhada, muitos anos se passaram e diversos acontecimentos foram lhe sugerindo pausas, recomeços, aprendizados e persistência para que ela se pusesse em marcha. A gestação do sonho de estudar a infância do Assentamento Lagoa do Norte teve início no ano de 2015, momento em que o desejo de compreender a dispersão dos(as) jovens estudantes com os(as) quais trabalhava começava a fazer rebuliço em mim. Fui acalentando o sonho de compreender como as leituras iam sendo constituídas em cada comunidade que formava o conjunto de estudantes da escola onde eu desenvolvia minhas atividades de trabalho, buscando “chegar ao criancimento das palavras” (Barros, 2018).

Fui percebendo que no Assentamento Lagoa do Norte as crianças estavam sempre com um livro ou com uma história pronta para contar quando eu ia lá para fazer visitas que meu trabalho junto ao Colégio Estadual Olegário Abreu Memória me solicitava. Então, comecei a entender que, em algum momento, procuraria fazer uma pesquisa naquele lugar, que despertava em mim diferentes sensações, algumas me remeteram ao meu passado e outras me encorajavam a fortalecer meu compromisso com os grupos sociais que ninguém quer ver, mas eu via e tinha mais vontade de compreendê-los melhor.

No ano de 2019, fui aprovada na seleção de doutorado, e com essa imersão pude delinear caminhos que me permitissem compreender as formas como as crianças de um assentamento localizado na região semiárida, dos sertões de Crateús construíam suas práticas de leitura. O trajeto contou, inicialmente, com estudos feitos a partir de leituras de autores(as) que aprofundaram a reflexão sobre a infância, a leitura e a educação do campo. Depois, fui participando de debates com os(as) integrantes da associação para conhecer por dentro a história do assentamento.

Nem havia dado os primeiros passos, a caminhada precisou ser interrompida pelo grito agressivo e inesperado que o mundo vivenciou nos anos de 2020 e 2021 em função de uma violenta crise sanitária gerada pelo coronavírus. A pandemia da covid-19 silenciou as pessoas, confinou-as no isolamento social como forma de conter um vírus que despertava medo e confusão em todo o mundo. Esse fato levou toda a humanidade a repensar seus modos de produção e forma de relação entre si, pois a convivência entre as pessoas precisava ser reinventada. Foram dias difíceis, as sombras cobriam os dias e as noites, deixando o mundo atônito e aflito. Esses acontecimentos exigiram que as pessoas encontrassem meios de manter

a comunicação entre si, criando forças para manter viva a esperança. As mudanças foram necessárias e os estudos silenciosos com os livros me auxiliaram na compreensão de que esse é “um tempo partido, tempo de homens partidos, tempo de divisas, tempo de gente cortada, de mãos viajando sem braços [...] mudou-se a rua da infância” (Andrade, 2001, p.112). Mudou-se, inclusive, o modo como se desenhavam as ruas e as paisagens em cada lugar do planeta.

Se a cultura é trabalho vivo da experiência social (Brandão, 1995, p. 85), o trabalho orientado por valores democráticos deve ampliar o sentido do humano e das dimensões de seu destino no entrecruzamento entre o passado e o presente. O aprendizado de que a consciência do que somos é um processo sofre avanços e recuos na história. E é sempre na efetivação no interior de cada sujeito que se dá o movimento da história “num indo e vindo infinito”, como nos fala a canção de Lulu Santos³⁴. Assim, o trajeto foi sendo realizado em outro formato, em que as leituras foram afinando o diálogo com as muitas vozes que se movimentavam dentro de mim. Nesse percurso de buscas e descobertas, verdades foram sendo questionadas, achados foram sendo redimensionados no passado até encontrar pouso no presente.

Passado esse período pandêmico, dei início às visitas ao Assentamento Lagoa do Norte e, cada vez mais, compreendia que minha permanência ali precisava ser mais demorada, pois havia muitas histórias a serem partilhadas comigo. E nesse processo de escuta coletiva e individual, fui tecendo a urdidura do tecido com que iria revestir toda a escrita de meu trabalho. Uma convivência marcada por falas preciosas que alimentavam a esperança, que reverbera nas práticas sociais das crianças e dos(as) adultos(as), fortalecendo o poder de luta, o qual, por muito tempo, foi vilipendiado pelas novas gerações, por meio de uma prática de estudo desvinculada dos saberes sociais que movem a estrutura de um assentamento.

Para Freire (2019), a verdadeira educação só é possível na prática libertadora. Prática que é dialógica, que se faz no reconhecimento da incompletude humana, que consegue compreender o finito tempo da infinitude. Assim, fomos abrindo veredas, embrenhando-se num universo que se encontrava em permanente processo de ebulição. Todos os dias, uma novidade sacode as ações de quem mora no assentamento, os debates políticos que negam o valor de quem trabalha com a terra querem tirar-lhes os ânimos, mas a vontade de continuar vivendo coletivamente leva os(as) assentados(as) a se unirem em busca do fortalecimento das lutas para a transformação social.

³⁴ SANTOS, Lulu. Cd **Perfil**. BMG, Rio de Janeiro, 2004.

Unindo pontos, (re)criando o bordado do tempo, faço uma pausa neste trajeto com a convicção de que os sujeitos que se desafiam a estudar as muitas realidades do campo estão sempre confrontados com uma tarefa que exige fôlego e coragem: compreender os significados das infâncias dentro dos assentamentos. Pode-se olhá-los com as lentes do passado, ou sob o prisma da velocidade dos tempos modernos, ou se pode tomá-los na sua experiência histórica, concreta, realizada e se realizando permanentemente.

Foi unindo tempos descontínuos que as palavras foram se organizando, fazendo idas e voltas na história para que se criassem as condições de analisar o modo como a leitura vai se concretizando na infância, sendo por ela transformada e confirmada em práticas constituídas em redes de leitores(as). Nesse trajeto, várias ideias foram se organizando para que as respostas fossem surgindo a cada descoberta, assim “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2006, p. 40).

A produção da vida social é que dá ao tempo a sua concretude e a sua medida. As condições sociais em que as pessoas vivem dão forma às possibilidades de realização de sua existência. Dessa forma, pode-se dizer que o modo como as pessoas se relacionam e organizam os espaços está diretamente implicada no modo como se constituem as infâncias e as práticas de leitura. Fato que confirma a tese deste trabalho assim definida, a infância do Assentamento Lagoa do Norte se constitui com saberes nascidos nas acontecimentos das lidas diárias de sua vivências no campo e sua práticas de leitura são entrelaçadas por fios que tecem as imagens de sua paisagem.

Para chegar a esta tese alguns objetivos se fizeram necessários para que o pensamento não ficasse disperso em meio às muitas procuras e achados que a pesquisa ia colocando em cada passo. Assim defini como objetivo geral: analisar o modo como a leitura vai sendo constituída pela infância e como esta vai sendo modelada pelas diferentes práticas de leitura experienciadas no contexto de um assentamento. A partir desse passo inicial, outros objetivos foram surgindo de modo a dar corpo e resposta ao primeiro, assim definidos: refletir sobre as temporalidades que marcam a construção da infância, à luz da literatura e da legislação brasileira; compreender as diferentes práticas de leitura que envolvem a vida das crianças no Assentamento Lagoa do Norte; analisar as ações que dão voz à leitura realizada no campo, dimensionando-a para o espaço das leituras literárias; conhecer a história de formação do Assentamento Lagoa do Norte, ouvindo as muitas falas e ações que o edificaram.

À medida que promovida encontros com as crianças, procurava mediar as falas com as leituras, assim eu ia observando como as diferentes práticas de leitura iam se constituindo

em diferentes espaços. Aos poucos fui me dando conta como as crianças iam tecendo as redes de leitura, puxando os fios no entendimento de cada página que vai sendo compartilhada formando o tecido da trama onde se desenvolve várias histórias.

Adentrar esse espaço e desvendar junto com as crianças os mistérios que as letras decifradas provocam na organização do assentamento foi um desafio, pois eu fui tomando ciência das dificuldades do que é construir a leitura num espaço com poucos livros, sem existência de biblioteca e como uma escola que existe em prédio, mas não existe de forma legal, pois a mesma está extinta perante o MEC, esse era o maior desafio posto para a caminhada desta pesquisa.

Toda essa conjuntura provocou a articulação dos lugares sociais escola, casa e comunidade deu espaços para a formação das redes de leitores(as). Essas redes permitem a afirmativa de que as crianças têm um papel importante na assimilação e transmissão do valor da leitura. Através dos movimentos que fazem com os livros, elas constroem interações e participam coletivamente das práticas de leituras em sua comunidade.

A entrada no campo me fez repensar a forma como iria fazer para dar continuidade aos estudos, assim, procurei refletir sobre as temporalidades que marcam a construção da infância à luz da literatura e da lei. A partir dessas reflexões, vi a literatura estabelecer no seu ponto de partida uma relação com o passado que vai sendo produzida pela narrativa, assim ela emerge: “a construção do saber histórico proposto pela historiografia” (Chartier, 2011, p. 95). Além disso, vi que seria preciso situar a infância no conjunto das leis, para compreender em que momento da história ela passou a ser vista como sujeito social. A Modernidade, sobretudo nos movimentos de educação e cultura dos anos de 1920 e 1930, foi decisiva para o novo olhar sobre a criança.

Adentrei no sertão para compreender as diferentes práticas de leitura que envolvem as vidas das crianças no Assentamento Lagoa do Norte, que está situado nos sertões de Crateús. Essa imersão me permitiu compreender a dimensão dos desafios que são enfrentados pelos(as) assentados(as) e como encontram forças na coletividade para superação das dificuldades. Não há como fugir da terra que vai ficando seca a partir do mês de junho, é preciso saber viver com o minguado das águas e com as altas temperaturas, porque “o sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera.” (Rosa, 2001a).

O ponto de chegada não é definitivo, ele deixa em aberto outros campos, que apontam para a possibilidade de outras chegadas no tempo de agora ou em tempo futuro, porque “amanhecer é uma lição do universo, que nos ensina que é preciso renascer, o novo amanhece”,

como está na música “Raízes”, de Renato Teixeira³⁵. A grande lição apreendida não reside tanto no que foi achado pelo caminho, mas pela boniteza de ver a cada amanhecer as várias possibilidades que o trajeto nos permitia vivenciar, como cada vivência foi mostrando meios de transformar uma ideia, um ponto, uma fala em paisagem, que fica hoje emoldurada na minha memória e nesta escrita, porque “as realidades são sempre inacabadas, e a história não demonstra estar completa” (Godinho; Gonçalves; Vicente, 2020, p. 23).

No tempo em que permaneci ali, descobri que os(as) jovens que haviam estudado na Escola Família Agrícola Dom Fragoso desenvolveram uma postura de maior intimidade com as atividades realizadas no campo, muitos(as) decidiram ali permanecer, desenvolvendo práticas vivas de trabalho no campo, os(as) que saíram foram para casar e constituir família em outros lugares. Hoje, não têm mais jovens frequentando essa escola porque ela fica distante e não há como as famílias manterem os custos de suas idas para outro município, no entanto, os(as) jovens vão mostrando às novas gerações que é possível viver no semiárido, mas que é preciso ter coragem para lutar e melhorar as condições de vida ali.

As CEBs continuam vivas dentro do assentamento, o modelo de refletir sobre os problemas continua envolvendo todos(as), as celebrações, as festas da colheita e a caminhada das águas são marcos que evidenciam a identidade com um novo jeito de se relacionar no mundo, na busca pela sua transformação.

Entrançando palavras, unindo pontos que fui amalhando nesta caminhada, chego à conclusão de que é preciso sabedoria para se compreender os significados da infância que existe nos assentamentos, em especial no Assentamento Lagoa do Norte, que lida com a distância da sede e com precárias condições econômicas para o seu desenvolvimento. A incompletude de tudo que faz ali é a confirmação de que as práticas de leitura ali existentes também não estão completas, assim como as infâncias que integram o lugar também não estão: “não somos só seres inacabados e incompletos como temos consciência disso, Por isso, precisamos aprender ‘com’. Aprender ‘com’ porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade que vivemos” (Gadotti, 2003, p. 47).

Assim, fui promovendo diálogos entre as muitas temporalidades que marcam a construção de um dado conceito, unindo leituras e os significados de infância que são constituídos pelo tempo da leitura e das brincadeiras. Nas paredes dos tempos de infância,

³⁵ TEIXEIRA, Renato; BRANCA, Pena e Xavantinho. **Ao vivo em Tatuí**. KUARUP discos, São Paulo, 1992.

inscrevem-se acontecimentos cujas dimensões culturais vão se unindo às experiências tradicionais, e as que chegam com a modernidade vão tingindo o campo, querem mudar o seu feitio, assemelhar suas ruas às da cidade, mas vão fortalecendo a identidade a partir do conhecimento das lutas assumidas para formação do assentamento, assim, “tradição não é aqui uma palavra que sirva para encher as vidas, porque o futuro não se conjuga em tempos pretéritos” (Godinho; Gonçalves; Vicente, 2020, p. 23).

Dessa forma, a infância vai sendo constituída a partir da integração das crianças com seu meio, adotando costumes próprios de sua comunidade, como a cantoria nas ações da debulha do feijão, as brincadeiras nas ruas (ainda com poucos automóveis), na mesma medida em que reconstrói suas atitudes em interação com as experiências urbanas, que lhes chegam através de novas configurações de brincadeiras, e modos de falar e agir, como propõem os vídeos da *internet* e os jogos que esse espaço lhes convidam a vivenciar.

No mesmo período em que a infância tem seu tempo encurtado nos discursos da mídia, do cinema, em decorrência da imitação desenfreada ditada pelo mercado, em que dois elementos se encontram em campo de disputa, pobreza e consumo, restringindo o tempo da infância a um curto tempo dedicado ao ato de brincar. No Assentamento Lagoa do Norte, encontrei infâncias de muitas idades, que se relacionam nas brincadeiras, nas conversas e nas trocas de livros, que fortalecem as redes de leitores(as). São infâncias que não estão fora dos apelos de consumo, mas que são favorecidas pela mistura das muitas idades de crianças e jovens que ali convivem e pela ausência de cercas ou muros que separem as vivências das crianças em suas diferentes idades.

Estudar a(s) infância(s) exige a construção de um olhar que seja capaz de ver dialeticamente sinais de singularidade e heterogeneidade, que compreenda a influência das estruturas sociais nas manifestações das crianças e, ao mesmo tempo, as marcas singulares que expressam os possíveis modos infantis de sentir, significar, produzir e reproduzir a cultura do mundo ao qual pertencem. O essencial é ir construindo os caminhos para a desconstrução dos discursos que fragilizam a existência das crianças, projetando-as em imagens homogêneas, abstratas e sem condição de ser sujeito de seu próprio destino. Sobre isso, Monyse Ravana, no livro “Dom Frágoso & Padre Alfredinho entre nós” (*apud* Gonçalves *et al.*, 2020) explica que:

Também a disseminação de um discurso idealista e abstrato sobre as crianças têm contribuído para que elas passem a ser desrespeitadas duplamente: primeiro, por não serem reconhecidas na sua diversidade, prevalecendo, no imaginário popular, a imagem homogênea de criança branca, rica e inocente porque isenta do mundo do trabalho; segundo, porque, atrelada a essa imagem, encontra-se a ideia de dependência em relação aos adultos, o que as coloca na condição de submissas e incapazes, ou seja, numa relação de poder em que são hierarquicamente vistas como menores (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 15).

As formas de leitura que são legitimadas pela escola, realizadas de forma silenciosa e individual, não podem ser isoladas da formação do sujeito moderno que engendra em sua constituição a concretização do confinamento da pessoa a uma esfera privada, isto é, individual. Onde essa leitura se encontra parcialmente desenvolvida coexistem com a leitura individual vários modos de leitura, como as compartilhadas e coletivas, realizadas no contexto de toda a comunidade.

A Escola São Sebastião, com seu pequeno acervo de livros, e os movimentos religiosos têm um papel pedagógico, político e cultural importante para a criação das condições favoráveis à formação das crianças leitoras. Esses dois agentes, com a mobilização comunitária e as propostas de realização de eventos de natureza social e cultural, corroboram para a circulação da leitura entre as crianças.

As atividades que exigem a leitura formal podem representar apenas um aceno para a criação de condições de vida mais favoráveis às famílias das crianças. Entretanto, o pouco que foi conquistado pode representar o anúncio, uma voz que chama para a construção de um tempo de luz, uma trêmula esperança que espera criar raízes para que “a vida possa dar flor e fruto” (Nascimento, 1983³⁶), e as crianças e os(as) adultos(as) do assentamento possam conhecer algo maior que a labuta diária da lida com a terra, com os bichos, algo que os conecte com as delicadezas da vida, com o sentido doce ou acre, espinhoso ou sensível que reside no mundo das palavras, decifradas pela leitura.

No assentamento, não há apenas acomodação ou espera pelo bom tempo, há luta diária para a construção do bem viver. No entanto, os(as) assentados(as) ainda não compreendem que os livros ou impressos não valem por si mesmos, valem pelos mundos que levantam, pelas personagens que falam por eles, pelos conflitos que emergem e pelas soluções que permitem encerrar um problema. Nesse sentido, pode-se afirmar que tão importante quanto a promoção da leitura é criar as condições para sua elevação, a sua concretização e continuidade como um direito humano.

Nessa perspectiva, a leitura precisa ser uma prática interrogativa, que questiona os modos de sua sociabilidade e as formas de sua participação no que é socialmente produzido. De toda sorte, reduzir o seu valor às suas funções instrumentais, memorização, registro, transmissão e armazenamento de informação, torna vago o campo de força em que sua construção se inscreve.

³⁶ NASCIMENTO, Milton. Disco Minas. Universal Music, Reedição 2021.

A leitura faz um chamado de tempo, que coloca em situação de análise as diferentes forças conceituais criadas na Modernidade, algo que prima pelo valor do indivíduo sem relação com o social. Esse aspecto da vida moderna é muito importante para a compreensão de que a humanidade existe em função das relações sociais instituídas entre as pessoas, por isso as conquistas coletivas ganham mais destaque nessa ordem. Vivemos tempos em que os fatos caminham em direções contrárias às necessidades, mas que engendram em seus passos os caminhos para superação das contradições e para construção de formas de vida mais humanas.

Esse fato nos coloca diante de horizontes investigativos, que não podem se colocar em campos de oposição à tradição e à novidade, o campo é a soma das suas tradições com o novo que chega nas tramas da modernidade. Nesse sentido, estudos que defendem a distribuição dos objetos culturais no meio das classes sociais continuam tendo o mesmo grau de importância que têm os estudos que primam pela apropriação da leitura, apreendida por pessoas concretas num dado lugar social, mediado por relações históricas e humanas.

O desenvolvimento da sociedade produziu historicamente um tipo de conhecimento (intelectual) que exige a sua relação com os diferentes tempos de se promover o conhecimento (passado, presente e futuro), através do discurso escrito. Na atualidade, todos estão, de algum modo, implicados na apreensão e transmissão do conhecimento intelectual pelos meandros do domínio da linguagem escrita. É no âmbito do conhecimento intelectualizado que se forjam as lutas pela formação de uma identidade, por representação de um grupo social e para a participação social. Em toda luta de poder há o discurso escrito, sem o domínio da leitura torna-se impossível o entendimento das ambiguidades, intertextualidades e interpretações que o discurso escrito implica.

Participar da vida social e de sua transformação implica fazer com que o domínio do saber legitimamente consagrado pela sociedade seja construído por todos(as), sobretudo por aqueles(as) que se encontram à margem do desenvolvimento da sociedade, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p. 32). Conhecer as habilidades de leitura é importante, mas é preciso muito mais, é necessário que seu domínio esteja articulado a uma visão de mundo transformadora, que alimente na prática condições de vida melhor para todos(as).

A justificativa desta pesquisa está voltada à necessidade de dar visibilidade a diferentes infâncias do campo e legitimar as experiências vivenciadas pelas pessoas situadas em contextos históricos marcados pela desigualdade social, que igualmente evidencia a diversidade de espaços, de culturas de classe e etnia, dentre outros em que a infância acontece.

Desta feita, buscou-se o desvelamento das infâncias e as leituras que entrelaçam a vida no campo, fazendo que delas sejam construídas as imagens que modelam a paisagem do Assentamento Lagoa do Norte.

Acompanhando e participando inteiramente de todo o percurso investigativo na condição de pesquisadora, não posso deixar de reconhecer que muitas vezes precisei realizar pausas para fazer autocrítica em relação aos resultados encontrados, para não misturar os achados da pesquisa com aquilo que minhas suposições aspiravam encontrar. Um exercício de rigor, que nem sempre é feito de forma absoluta, por isso, muitas vezes, cheguei a resultados aproximados do que se pode dizer da verdade em sua plenitude.

O rigor se torna limitado, de um lado, pelas referências e valores elencados nos quadros explicativos em que ocorre, de outro, limita-se pelos instrumentos utilizados, que apontam para determinados pontos, e não outros, valendo-se da luz apontada pelas ações e falas dos sujeitos, de modo que é possível que outras perguntas, outros referenciais, outros instrumentos e outros tempos de observação podem favorecer a obtenção de outros resultados. Nada está fechado, os caminhos permanecem abertos, o que pode ocorrer que outros pés possam encontrar novos e diferentes atalhos para outras descobertas.

Por ora, entendo que este discurso colaborou para a compreensão dos caminhos de afirmação do papel cultural das crianças, que não está circunscrito apenas ao ato de brincar na primeira infância e de se apropriar dos saberes escolares que o mundo adulto espera que elas aprendam. Mas está, sobretudo, ligada à sua existência e como esta existência vai se constituindo no tempo e no lugar onde vivem. A voz das crianças as coloca num lugar de sujeito, que passou por diferentes transformações e interpretações pelo mundo adulto, mas nesse tempo ela fala como sujeito que pensa e elabora sua participação no mundo, e procura fazê-lo com as condições e instrumentos de que dispõe.

Ao apresentar os diferentes modos de existir de uma pequena parcela das crianças brasileiras, enfatizando suas fragilidades e forças, a grandeza de suas ações e as precárias condições que lhe punham em movimento, caudatária das condições desiguais em que vivem, espero ter conseguido colaborar com a crítica ao modelo de divisão social da terra adotada no Brasil, somando-se, assim, com muitos outros estudos realizados nessa direção.

Os assentamentos são frutos de lutas por dignidade, mas, uma vez assentados(as), o modelo de organização permanece inalterado, a luta pelas condições de colocar o assentamento em movimento produtivo vem da força sindical, do MST, da Marcha das

Margaridas³⁷ e por tantos outros movimentos que sacodem a esperança no assentamento e elevam suas aspirações. Por isso, a luta deve ser constante e a participação em diferentes espaços sociais deve ser permanente, de modo a garantir a voz dos(as) assentados(as) e que de seu terreiro possa reverberar o sonho e a força para a conquista de uma vida com dignidade para todos(as).

A Escola São Sebastião vive as contradições do que está constituído e de quem o constitui, dos sonhos que deram corpo à sua história. O sonho alimenta a utopia e se transforma em esperança, que é a luz da caminhada. E é isso que define a razão de existir da escola, ela assume a sua função social de manter as crianças em movimento, em ciranda com as letras, com as reflexões, unindo o passado ao presente, fazendo a sementeira do tempo futuro. Trabalhando com a ideia de coletividade, as crianças do Assentamento Lagoa do Norte vão “tecendo a manhã” (Melo Neto, 1968), entendendo que ainda que as sombras apareçam, haverá sempre força no grupo para fazer o sol se levantar, aludindo ao que diz o poeta em seus versos: “Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar” (Mello, 2001), e com ela novas formas de ler e de atuar no mundo vão se incorporando àquela que já existe, e que continuamente vai se transformando.

Assim, vejo que “não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora (Barros, 2016, p. 52), mas posso a ele retornar com mais propriedade para trazer minhas contribuições no levantamento de movimentos que possam transformar e melhorar o olhar sobre a infância e as condições para concretização da leitura no Assentamento Lagoa do Norte e em muitos outros lugares onde os livros são peças raras e essenciais para a formação das pessoas e de seus lugares.

Até aqui, me ajudou o Senhor! (Samuel, 7 -12).

³⁷ A Marcha das Margaridas é um movimento nascido a partir da morte por assassinato de Margarida Alves, em Alagoa Grande, no estado da Paraíba. Margarida Alves era sindicalista que lutava pelos direitos básicos dos(as) trabalhadores(as) rurais. A marcha é uma ação estratégica das mulheres do campo e das florestas que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR).

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia literária/ Elefante Editora, 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 10ªed. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética e do conhecimento**. São Paulo: Paulus, 2009.
- ANTUNES, Arnaldo. DVD **Ao vivo lá em casa**. Dolby Digital. São Paulo, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- ASSIS, Machado de. **Histórias Sem Data**. Rio de Janeiro: H. Guarnier, Livreiro Editor, 1909.
- ASSOCIAÇÃO LAGOA DO NORTE. **Documento norteador para o exercício da Associação Lagoa do Norte**. Ago. 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo (Antologia)**. 11. ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra. 2001
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaio de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: Uma prática cultural (debate). *In*: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **No rancho fundo: espaços e tempos no mundo rural**. Uberlândia, MG: EdUfu, 2009.

BRASIL, **Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasil criança urgente: a lei. São Paulo: Columbus, 1990.

BRASIL, **Decreto n.º 17.943^a, de 12 de outubro de 1927**. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL, **Lei Federal N° 6697**, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm. Acesso: jun. 2021.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Reordenamento Agrário. **Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras**. Manual. Brasília: MDA, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura, escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. *In*: MOLINA, M. Azevedo de Jesus. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: Um guia de estudo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, M.F.A. **Coleção Caminhos da Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. 10. ed. São Paulo: Duas cidades. Editora 34, 2004.

CAPPARELLI, Sérgio. **Os meninos da rua da Praia**. 38. ed. São Paulo: L&PM, 2007.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do Campo: PRONERA**, uma política pública em construção. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CAVALCANTE, Juraci Maia. De que lado está a modernidade? **Jornal O Povo**, Fortaleza, 30 de set de 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2ª ed. Brasília: EdUnB, 1999b.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARTIER, Roger. **A força das representações: história e ficção**. João César de Castro Rocha (org). Chapecó, SC:Argos, 2011.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHAVES, Luciano Gutemberg Bonfim. **Da cabeça aos pés: a estética do cangaço**. Sobral/Ce. Sertão Cult, 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COUTO, Mia. **O fio das missangas: contos**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Portugal. Ed. Caminho, 2015.

COUTO, Mia. **As areias do Imperador**. O bebedor de horizontes: uma trilogia moçambicana, livro3. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Série educador em formação. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson César de Souza. 27. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOBAR, Arturo. Territórios de diferencia: la ontologia política de los “derechos al territorio”. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 35. p. 89-100, dez. 2005.

FAORO, Raimundo. **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: Contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. *In*: FERNANDES, Florestan. **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... *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.) **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 25ªed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.
- FURTADO, Celso. **O Capitalismo Global**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar - e - aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GODINHO, Paula; GONÇALVES, Adelaide; VICENTE, Lourdes. **Entre o Impossível e o Necessário: Esperança e rebeldia nos trajetos de Mulheres Sem-Terra do Ceará**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- GONÇALVES, Adelaide; ASSIS, Lucas; RAVENA, Monyse; BASTOS, Romário; VALE, Salete (Orgs.). **Dom Frágoso & Padre Alfreidinho entre nós**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2020.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DD&A, 2003.

- HOBBSAWM, Eric. **Mundos do Trabalho**. Novos estudos sobre história operária. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Jorge Parrot (Orgs). **Pedagogia Terapêutica**. Diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos. Fortaleza/CE, Edições UFC, 2016.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Otávio. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37 jun. 1998.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha**: Índícios da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza/Ce:EdUECE, 2014
- LACERDA, Nilma. **Pena de Ganso**. São Paulo: DCL,2005.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias**. São Paulo: Ática, 1987.
- LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre as experiências e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Textos- subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/ FUMEC, 2001.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio d'água, 2005.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- MACHADO, Manoel Beserra; SOUZA, Océlio Teixeira de. **CEBs**: um facho iluminando a história. Juazeiro do Norte?Ce: URCA, 2016.
- MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Editora Hucitec,1991.
- MARX, Karl. **O Capital** - crítica da economia política. V. 1, Livro Primeiro. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.
- MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido**. Fortaleza/CE: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.
- MEIRELES, Cecília. **Poesia**. Col. Nossos Clássicos. Rio de Janeiro: Agir, 1982.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- 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.

MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**. In: MELO NETO, João Cabral. Poesias completas. Rio de Janeiro: Ed. Sabiá, 1968.

MENEZES, Djacir. **O outro Nordeste** - Coleção: Documentos Brasileiros. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 26, n 91, p. 361-378, maio 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NERUDA, Pablo. **Canto geral**. Trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano. **Horizontes**, v. 24, n. 42, p. 129-138, jul./dez. 2006.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan./abr. 2007.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: Ed UAB/NTE/UFSM, 2018.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento Cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Dom Helder Camara**: o profeta da Paz. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

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.

PONTE, José Camelo. **Leitura: Identidade e Inserção social** - biopsicoética & educação. São Paulo: Paulus, 2007.

PROUT, Alan. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. 8º ENCONTRO ANUAL DA SEÇÃO DE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO ALEMÃ DE SOCIOLOGIA, 2002. **Anais [...]**. Berlim, 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Orgs). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

QUINTANA, Mario. **Nariz de Vidro**. 10. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1984.

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, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 75. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

RIZZINI, Irma. Pequenos Trabalhadores no 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, 2001a.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**. 11ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001b.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001c.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas das infâncias nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: Uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Orgs). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STÉDILE, João Pedro. (Org). **A reforma Agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas - o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 15 out. 2000.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário I – ESTUDANTE

Este formulário tem o objetivo de levantar informações acerca da organização familiar, bem como verificar as experiências vivenciadas pelas crianças que integram esta pesquisa. As perguntas aqui contidas buscam ainda agrupar informações sobre os aspectos que marcam a trajetória das famílias antes e depois de sua fixação no assentamento.

1- Nome completo: _____

2- Idade: _____ 3 - Local de nascimento: _____

4- Quem reside com a criança?

Pai Mãe Avós Tios Irmãos

5- No que se refere aos irmãos, como se configura a família?

São irmãos de Pai e de Mãe. Quantidade: _____

Somente de Pai. Quantidade: _____

Somente de Mãe. Quantidade: _____

Obs.: Informar quantos irmãos estão à frente de sua constituição.

6- Possui irmãos que residem em outras famílias ou lugares?

Sim Não

7- A criança participa de alguma atividade organizada pela comunidade do Assentamento, como encontros sindicais, culturais, formações?

Sim Não

Se sim, que tipo de atividade? _____

8- A criança frequenta algum grupo religioso? Sim Não

9- A criança desempenha alguma atividade no grupo religioso do qual faz parte?

Sim Não

Como é essa participação? _____

10- Com que tipo de leitura a criança interage em casa?

Livro escolar Revistas outros livros panfletos

11- Em média, quanto tempo a criança dedica a atividade de leitura por dia?

5 min 10 min 20 min 30 min.

Questionário II – MÃE

Se a mãe biológica não fizer parte da composição familiar pode ser incluída aqui avó, madrastra, tia, dentre outras, desde que assuma de forma total ou parcial a responsabilidade com a criança.

1- Nome completo da Mãe: _____

2- Idade: _____ Local de nascimento: _____

3- Até que série frequentou a escola? _____

4- Localidade que residiu antes do Assentamento? _____

5- Qual sua ocupação atual? _____

6- O que fazia antes dessa atividade que realiza atualmente?

7- Já realizou atividade no campo? () Sim () Não

8- Se realizou, diga de que modo. _____

9- É assentada ou filha de assentados? _____

10- Possui lote de terra. () Sim () Não

11- Possui casa na vila. () Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, favor informar se a casa da vila é:

() Própria () Alugada () Cedida

12- Participa de alguma organização (Associação, Cooperativa, Movimento Social) no Assentamento? () Sim () Não

Se sim, diga o tipo de organização que participa. _____

13- Assume ou já assumiu alguma função de liderança em alguma das organizações existentes no Assentamento? () Sim () Não

Se a resposta for sim, informe o tipo de função: _____

14- Participa de alguma atividade que seja promovida pela organização do Assentamento, como mobilizações sociais, encontros sindicais?

() Sim () Não

Quais: _____

15- Frequenta algum culto religioso? () Sim () Não

16- Desempenha alguma função dentro do grupo religioso do qual faz parte.

() Sim () Não

Quais: _____

Questionário III – PAI

Se o Pai biológico não fizer parte da composição familiar pode ser incluída aqui avô, padrasto, tio, dentre outros, desde que assuma de forma total ou parcial a responsabilidade com a criança.

1- Nome completo da Pai: _____

2- Idade: _____ Local de nascimento: _____

3- Até que série frequentou a escola? _____

4- Localidade que residiu antes do Assentamento? _____

5- Qual sua ocupação atual? _____

6- O que fazia antes dessa atividade que realiza atualmente?

7- Já realizou atividade no campo? () Sim () Não

8- Se realizou, diga de que modo. _____

9- É assentado ou filho de assentados? _____

10- Possui lote de terra. () Sim () Não

11- Possui casa na vila. () Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, favor informar se a casa da vila é:

() Própria () Alugada () Cedida

12- Participa de alguma organização (Associação, Cooperativa, Movimento Social) no Assentamento? () Sim () Não

Se sim, diga o tipo de organização que participa. _____

13- Assume ou já assumiu alguma função de liderança em alguma das organizações existentes no Assentamento? () Sim () Não

Se a resposta for sim, informe o tipo de função: _____

14- Participa de alguma atividade que seja promovida pela organização do Assentamento, como mobilizações sociais,

Questionário IV - PROFESSOR(A)

Este formulário tem o objetivo de levantar informações acerca da organização familiar, bem como verificar as experiências vivenciadas pelas crianças que integram esta pesquisa. As perguntas aqui contidas buscam ainda agrupar informações sobre os aspectos que marcam a trajetória das famílias antes e depois de sua fixação no Assentamento.

1- Nome completo: _____

2- Idade: _____ 3- Local de Nascimento: _____

4- Leciona que série: _____

5- Qual sua formação? _____

6- Reside no Assentamento? () Sim () Não

7- É assentado/a ou filho/a de assentado/a? _____

8- De que forma a leitura é trabalhada na sala de aula?

() Roda de leitura () Contação de história

() Leitura proposta no livro didático () leitura coletiva

() Outro tipo de leitura. Qual ? _____

9- Há atividade de leitura para casa?

() Sim () Não

10- Há incentivo para integrar a leitura às atividades comunitárias?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, de que modo: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada _____,

Estamos realizando uma pesquisa que irá compor as informações para a elaboração de uma tese de doutorado da Universidade Federal do Ceará. A referida investigação objetiva compreender os modos como as crianças se relacionam com as diferentes práticas de leitura que envolve a infância no contexto de um assentamento, tendo como referência o Assentamento Lagoa do Norte, Nova Russas/ Ce.

A realização desta pesquisa poderá contribuir para a abertura de debates acerca do modo como se constituem as infâncias num assentamento, e como as crianças vão desenvolvendo práticas de leitura em seu cotidiano. A pesquisa pretende ainda envolver diferentes grupos para a discussão dessa problemática no âmbito acadêmico, nas Secretarias Municipais de Educação, nas Instituições de Educação Infantil, entre as famílias das crianças e seus responsáveis.

Para atingir o nosso objetivo, a pesquisa incluirá, em sua metodologia, a escuta dos adultos que estiveram presentes na luta para conquista da terra, que originou o assentamento, os professores/as que trabalham na Escola São Sebastião, e um grupo de 15 crianças, em idade de 07 a 11 anos. Elas foram convidadas a fazer um diário, que pode ter acompanhamento dos pais em seus registros, como também serão ouvidas em entrevistas nos vários momentos de sua atuação dentro do assentamento. Também serão feitas gravações de falas, vídeos e registros fotográficos em diferentes momentos da pesquisa.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que possamos realizar as observações, vídeo gravações e fotos de seu/a filho/a e também a sua participação nos momentos de entrevistas. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que irá compor os anexos deste trabalho.

Nova Russas/CE, _____ de _____ de 2022.

Nome dos Pais e/ou responsável:

ANEXO A - LISTA DE LIVROS

TÍTULO DO LIVRO	AUTOR(A)
1. Língua Portuguesa	Programa Aprova Brasil Ed Moderna.
2. Matemática	Programa Aprova Brasil Ed Moderna
3. Geografia	Programa Aprova Brasil Ed Moderna
4. História	Programa Aprova Brasil Ed Moderna
5. Ciências Biológicas	Programa Aprova Brasil Ed Moderna
6. Artes	Programa Aprova Brasil Ed Moderna
7. Nada Ainda	Christian Voltz
8. É fogo	Celso Gutfreind
9. Quem é o menino do Pastoreio?	Col. Folclore Brasileiro
10. O sucesso da jovem Pop	
11. Raul da ferrugem Azul	Ana Maria Machado
12. Lá vem o homem do saco	Regina Rennô
13. A Lagoa Encantada	Fabiana Guimarães
14. Um aniversário bem inesquecível	Lúcia Holanda
15. O muro e o jardim	Liduína Vidal de Almeida
16. O que me disse o saci	Aurilêda Santos
17. O castelo das cores perdidas	Matheus Picanço Nunes
18. Quem já viu	Elisabeth Viana
19. Uma estátua diferente	Charlote bellore
20. Fábulas de Esopo	Trad. Silvana Cabucci Leite
21. O livro do Rex	Ivan Zigg
22. Dagoberto	Nara Vidal.
23. Dois Chapéus vermelhinhos	Ronaldo Simões Coelho
24. Novas histórias antigas	Rosane Pamplona e Dino Bernardi Júnior.
25. À noite, a caminho de casa	Giovana Zoboli e Guido Scarabottolo
26. O grande chefe	Carlos Nogueira
27. Palavra de Poeta	Literatura em minha casa (Col.)
28. Elefantes nunca esquecem	Anushka Ravishankar
29. A mirabolante Invenção de Felisbelo	Ítalo Castelar
30. Meu lugar no mundo	Sulamy Katy
31. Trem de Alagoas	Ascenso Ferreira
32. A sabiá que não sabia voar	Alex Monteiro

33. Zé Pinto e Ferróquio	Jean- Antoine
34. A bela e a fera	Rui de Oliveira
35. O risco e o fio	Ana Clara Cozendey
36. Quando o lobo tem fome	Christine Naumann- Villemin
37. De noite no bosque	Ana Maria Machado
38. O caso da Lagarta que tomou chá de sumiço	Milton Célio de Oliveira Filho
39. O príncipezinho malcriado	Alexandre César
40. Rabo do macaco	Sonia Junqueira
41. Pequenas Guerreiras	Yaguarê Yamã
42. História da ressurreição do papagaio	Eduardo Galeano
43. Pinóquio	Lectícia Dansa
44. Tem uma história nas cartas da Marisa	Monica Stahel
45. Em um quarto perto da lua	Mara Monteiro
46. Miscelânea de Bichos	Graça Oliveira
47. Calango violeiro	Marcos dos Santos
48. Cantigamente	Leo Cunha
49. Bolota - uma jabuticaba muito esperta	Iray Galvão
50. Visita à Baleia	Paulo Venturelli
51. Dom ratão, o rei da confusão	Elisabete Viana
52. O jogo da bicharada	Gelça Alencar
53. Um presente do céu para Leléu	Alex Monteiro
54. O urso, a gansa e o leão	Ana Maria Machado
55. Juvenal e o dragão	Recontada por Rosinha
56. Pintura aventura	Kátia Canton
57. Eles que não se amavam	Celso Sisto
58. Os filhotes do vovô Coruja	Eun Hee Na
59. Tato, o gato	Trad. Elvira Vigna
60. A princesa está chegando	Yu Yeang-Sa
61. Preservando o meio ambiente para crianças	Lidiane Medeiros
62. Rebuliço na caatinga	Lourival Veras
63. Uma cebola feliz	Ítalo Castelar
64. É tudo invenção	Ricardo Silvestrin
65. A batalha dos gêneros textuais	Francisco de Assis Martins da Silva
66. Rubens, o sementeiro	Ruth Rocha
67. Os três lobinhos e o Porco Mau	Eugene Trivizas

68. A revolta das letras	Renildo Franco
69. O papagaio tagarela	Linda Dias
70. Plantando as árvores do Quênia	Claire A. Nívola
71. Abraço apertado	Celso Sisto
72. A casa do meu avô	Ricardo Azevedo
73. As doze princesas dançarinas	Isabel Aleixo (trad.)
74. Trocadilho	Jacqueline Salgado
75. A caminho de casa	Jairo Buitrago
76. Esperando mamãe	Lee Tae-Jun
77. Um poema sem pé nem cabeça	Idson Ricart
78. No reino dos panos e das linhas	Maria Castro
79. O passeio de Mariana	Domar Vieira da Silva
80. O baú ancestral: histórias de bisavó	Patrícia Matos
81. Nossa rua tem um problema	Ricardo Azevedo
82. A visita	Lúcia Hiratsuka
83. Que bicho é este?	Luisa Maria Neves da Silva
84. O menino maluquinho	Ziraldo
85. O desfile dos bichos	Elisabete Viana
86. A terra dos meninos pelados	Graciliano Ramos
87. O céu azul de Giotto	Caulos
88. Festa no meu jardim	Marcos Bagno
89. A ciranda das cores	Saskia Brigido
90. O lago dos cisnes	Pyotr Ilyich
91. Charles na escola de dragões	Lígia Cadermatori (trad.)
92. Soprinho: o segredo do bosque encantado	Fernanda Lopes de Almeida
93. Pai, de onde eu vim?	Henrique Dídimo
94. O sonho do mar	Alexandre Filho
95. As mil e uma histórias de Manuela	Marcelo Maluf
96. Era uma vez: o livro	Felipe Chaves
97. A menina arco-íris	Marina Colasanti
98. Criança Aprendiz	Sandra Elisa
99. Café com pão, bolacha não.	Marcelo Franco e Souza
100. Trava-língua quebra-queixo rema-rema remelexo	Almir Correia
101. Por quê? Por quê? e porque!	Ana Cristina

102.	A casa dos animais	Kerliane da Silva Uchôa
103.	Esconde-esconde das palavras	Franciélia Alves
104.	Tempo de caju	Socorro Acioli
105.	Valsinha circense	Antonio Filho
106.	Poemas da Iara	Eucanaã Ferraz
107.	Um gato marinho	Roseana Murray
108.	Na rua do sabão	Manuel Bandeira
109.	Hoje tem espetáculo no país dos prequetés	Ana Maria Machado
110.	Abraçar	Anete Dellinger
111.	Meus rios	Angela Leite de Souza
112.	Uma vida em segredo	Autran Dourado
113.	O casamento suspeito	Arianao Suassuna
114.	Fazedores de amanhecer	Augusto Massi e outros
115.	Meninos de Belém	Bartolomeu Campos de Queirós
116.	Semente	Carlos Rodrigues Brandão
117.	Poesia das crianças	Casimiro de Abreu e outros
118.	Poesia Completa	Cecília Meireles
119.	O fantasma no porão	Elias José
120.	O amigo da bruxinha	Eva Furnari
121.	Bicho de verso	Ferreira Gullar
122.	Poesia quando nasce	Léo Cunha
123.	Poemas para Crianças	Sérgio Caparelli
124.	Zé vagão da roda fina e sua mãe Leopoldina	Sylvia Orthof
125.	Um pipi choveu aqui	Sylvia Orthof
126.	O macaco malandro	Tatiana Belinky
127.	Pontos de Interrogação	Tatiana Belinky
128.	O negro em verso	Ulisses Tavares
129.	Um pequeno caso de amor	Ziraldo
130.	O cachecol	Lia Zatz

ANEXO B - CORDEL PRODUZIDO POR MULHERES DO ASSENTAMENTO

Agora pedimos licença
A todos queremos saudar
A Escola São Sebastião
Veio aqui apresentar
Do Assentamento Lagoa do Norte
A história vamos contar.

A propriedade pertencia
Ao prefeito Manoel Abdias
E a esposa Maria Brandão
Casal querido por todos na região
E ofereceram o terreno ao governo
para desapropriação.

Porém, antes de fechar negócio
O proprietário faleceu
Ficando a viúva sozinha
Diante do caso que se deu
Para o Luis Aguiar
A propriedade vendeu.

No ano de 1987
em uma reunião
O senhor Luis aguiar
Comunicou a decisão
Que o terreno fora vendido
E assim foi confirmada a desapropriação.

Eram treze moradores
que nessa terra se encontravam
como era comunitário
Oito não aceitaram
só cinco permaneceram
com os que vieram se juntaram.

Durante um bom tempo
A escola que tinha
eram em casas de família
e na casa de farinha
E outros estudavam
nas comunidades vizinhas.
Em fevereiro de 1991
com o apoio do INCRA
Foi construído o colégio
na comunidade local
Escola São Sebastião
É o seu nome atual.

Era prefeito o Chico Rosa
O gestor municipal
e o senhor Nelson Ferreira
liderança regional
visitavam o assentamento
ouvindo o desejo do pessoal.

Pra poder se enfrentar melhor
do Torão pra Viração

Reuniu-se uma turma
Formou-se uma comissão
pra ir até o INCRA
e trazer uma solução.

O necessário para se cadastrar
eram 60 famílias
por aqui tinham muito mais
Nada disso entendiam
comunitários para eles
comunistas existiam.

Vieram do Miguel Antonio
Mais nove companheiros
da Boa Esperança e Major Simplício
estes chegaram primeiro
do Torão pra Viração
vinte e oito companheiros.

Dia 13 de agosto
os trabalhadores chegaram
no ano de 1988
essa terra ocuparam
foram bem recebidos
pelos os que aqui estavam
Todos trabalhando juntos
era tudo comunitário
tinham muitas assembleias
isso todos apoiavam.

Mais de 20 famílias
desistiram de ficar
voltaram para trás
sem terra pra trabalhar
não quiseram ficar aqui
isso não era lugar.

Muitos achavam ruim
de comunitário ser
se isso fosse meu
dava até para viver
mas como isso não é meu
de fome vamos morrer.

Dia 14 de junho de 89
foi fundada a associação
para fazer projetos
e realizar aplicação
em busca de melhorias
para toda população.

A maioria aceitou
o grande parcelamento
cada um pegou o seu
com tudo o que tinha dentro
agora faço o que quero
com todo o meu pensamento.

Com o técnico da EMATERCE
fazia-se reunião
resolvendo os problemas
procurando solução
as mulheres trabalhavam
com grande disposição
em hortas comunitárias
para melhorar a alimentação.

Morro Agudo já existia
e não fomos morar lá
mandamos 10 famílias
para da terra cuidar
vindo do Riacho dos Cachorros
com o objetivo de trabalhar

Com a força da CPT
e do Sindicato também
Chegamos a esta terra
que tanto queremos bem.

A comunidade lutou
e conseguiu energia
pouco a pouco reivindicando
conquistando cidadania
caixa d'água com banheiro
trouxe mais alegria
com água encanada
para todas as famílias.

Onze famílias aceitaram
juntos continuar
Trabalhar em mutirão
Para a produção aumentar.

Nossa história continua
em nossa comunidade
existem ainda muitas coisas
fazendo parte do comunitário
terra, açude, motores
e outras potencialidades
cacimbão e equipamentos de irrigação
para melhorar a produção.

Temos animadores
que fazem a articulação
Nos trabalhos pastorais
da paróquia e região
a comunidade apoia
os trabalhos em mutirão.

No ano de 1995
houve um grande acontecimento
o encontro da CPT
No nosso assentamento
com 120 participantes
foi muito importante momento.

fortalecidos na fé
iluminados pela luz

testemunhando o Evangelho
seguindo exemplo de Jesus.

Realizamos o sacramento
Batizados e Primeira Eucaristia
Crisma e casamento
com fé e sabedoria
deixando a comunidade
com paz e harmonia.

No ano de 2006
um grande acontecimento
a festa da padroeira
em nosso assentamento
Onze dias de festa
com missas e sacramentos.

A gente continua
com a nossa longa história
muitas coisas acontecendo
mas tudo chega sua hora
venda de bebida alcoólica existia
mas alcançamos a vitória.
As famílias preocupadas
com jovens, crianças e adolescentes
pois estavam avançadas
várias coisas indecentes
bebidas, drogas e outras coisas mais
desacatando muita gente.

Não podemos admitir
O agrotóxico usar
a mãe terra querida
nós temos que respeitar
cuidar do meio ambiente
aqui em todo lugar.

No ano de 2010
foi iniciada a construção
da capela Nossa Senhora Aparecida
Com trabalho em mutirão
Jovens, crianças, adultos e anciãos.

Nesta nossa caminhada
contamos com a parceria
das comunidades vizinhas
que tanto nos prestigia
pois a nossa amizade
é de força, fé e valia.

Tem uma entidade
que veio para ajudar
mulheres e crianças
pra melhor se libertar desde 2012
que contamos com o ESPLAR.

Com sua parceria
teve várias oficinas
tudo foi importante
para o grupo que eles ensinam.

Era muito discutido
sobre uma casa de semente
com a ajuda do ESPLAR
alegrou-se essa gente
no ano de 2016
construíram bem contente
seu nome é Coração de Mãe
para seu melhor funcionamento.

Tem a igreja católica e a evangélica
aqui na localidade
cada qual louva a Deus
formando fraternidade
todos juntos com alegria
na mesma comunidade.

A educação contextualizada
dentro do assentamento
com o apoio do sindicato e CPT
melhorou o ensinamento.

A política nos acompanha
em 30 anos de luta
discutindo e decidindo
qual o partido que busca
qualidade e melhoria de vida
para o povo de Nova Russas.

Desde 2012 tentamos eleger
nosso vereador

ele ficou de suplente
mas não desanimou
em 2019 a cadeira de vereador
Ele ocupou Jorge Mesquita
é seu nome parabéns
pelo que conquistou.

muito obrigada Deus da vida
pela nossa resistência
31 anos de caminhada
com Jesus em nossa mente
o Espírito Santo nos ilumina
Espalhando essa semente.

Um sonho de muitos anos
finalmente concretizado
calçamento da comunidade
foi então realizado
e o sangradouro do açude
totalmente reformado
com a passagem molhada
que falta ser inaugurada.

Nos caminhos da História
nossa marca registrada
Giordana e Júnior Mano
casal bastante adorado
Tanto nos deram a mão
depois de muitos anos
que ficamos abandonados.

ANEXO C - IMAGENS DO ASSENTAMENTO

Imagem 1 - Igreja Nossa Senhora Aparecida.



Imagem 2 - Rua calçamentada da vila.



Imagem 3 - Sala de aula (refeitório da escola)



Imagem 4 - Fachada da Escola são Sebastião



Imagem 5 - Calçada da Escola - feita em mutirão pela comunidade.



Imagem 6 - Casas de alpendre - Vila



Imagem 7 - Festejos de Nossa Senhora Aparecida.



Imagem 8 - Roda de Leitura



Imagem 9 - Sala de aula de Educação de Jovens e Adultos.



Imagem 10 - Oficina Pedagógica - ESPLAR.



Imagem 11 - Piquenique na roça



Imagem 12 - Reunião da Associação Lagoa do Norte



Imagem 13 - Reunião na sede da Associação.

