

DO ACERVO AO LEITOR: POR UMA POLÍTICA DA DIFERENÇA NO CAMPO DA LITERATURA INFANTIL

Eliana da Silva **Felipe** – UFPA

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Políticas de leitura transitam entre o interesse de hegemonia e a impossibilidade de totalização hegemônica da cultura e do poder. Elas são, por excelência, campos de força por obtenção de formas de presença sempre parciais, porque marcadas por lutas para conservar ou transformar esses campos de força.

Em esferas culturais profundamente marcadas por lutas simbólicas, como o campo da literatura, perscrutar movimentos de concorrência articulados com a diferença cultural nos parece fértil ante ao proeminente destaque do discurso da globalização e da homogeneidade cultural no mundo contemporâneo. Objetos, práticas e usos são elementos constitutivos das relações de força que marcam disputas por distinção, especialmente no que se refere à leitura, de forma que inclui-la no debate da agenda multicultural desloca a ênfase universalista que ainda a reveste.

No plano teórico, podemos olhar para acervos e práticas de leitura por diversas vias, mas encontro em Chartier (1998; 2001) e Bourdieu (1994; 2001; 2004a; 2004b) um campo de tensão profícuo à realidade ou às realidades do campo, na medida em que admitem que em tensão com os interesses de distinção e legitimação, há lutas concorrentes, espaços de combate.

Ao escrever sobre literatura e leitores, Bourdieu (2004a) afirmou a importância de se perguntar sobre “as condições sociais de possibilidade da leitura”, o que implica historicizar as situações, os lugares, os sujeitos, os objetos, enfim, as relações que configuram a sua produção.

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

Em Chartier, o par conceitual distinção-circulação permite manejar transformações que deslocaram os objetos raros e incluíram indivíduos e grupos fora de seus domínios.

A perspectiva precisa ser invertida, devendo localizar os meios ou as comunidades que partilham uma mesma relação com o escrito. Partir assim da circulação dos

objetos e da identidade das práticas, e não das classes ou dos grupos, leva a reconhecer a multiplicidade dos princípios de diferenciação que podem explicar as distâncias culturais [...] (CHARTIER, 1998, p. 8).

A compreensão do processo de circulação e apropriação é importante para não reduzir a história de leitura de um grupo àqueles que possuíram os livros, em detrimento daqueles que efetivamente os leram. Nessa perspectiva, a contribuição de Chartier (1998) foi útil a este trabalho pelo alargamento dos modos de interrogar a leitura.

Diante desses roteiros, o ponto de partida da pesquisa foram os leitores – em suas possibilidades de produção, não o livro, porque obras “[...] só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

Por isso, os espaços preferenciais de constituição das fontes foram a biblioteca, a sala de leitura e a casa, ao invés da sala de aula. Interessava-me conhecer os circuitos da leitura, as relações de partilha e as pequenas escolhas, assim como aquilo que as crianças ajudaram a definir como leitura/literatura para crianças na medida em que tomaram certos objetos em suas mãos e deles fizeram uso.

A pesquisa contou com a participação de 24 crianças, entre 10 e 14 anos, sendo seis meninos e dezoito meninas. A ideia de infância ampliada na área de assentamento, *locus* da pesquisa, foi objeto de estudo anterior, que não é objetivo deste trabalho abordar.

No percurso que permitiu inventariar o acervo e sua apropriação, três fontes se mostraram decisivas: a observação participante, a escuta (entrevistas individuais e coletivas) e os documentos de registro de empréstimo de obras na biblioteca e sala de leitura.

No assentamento Palmares II, a leitura literária compõe um tipo de experiência/prática de grande destaque no conjunto das práticas de leitura, por isso a centralidade que adquiriram no percurso da pesquisa. Em grande medida, os estudos que versam sobre práticas de leitura em meios populares (SAWAYA, 1999; ARAUJO, 2000) sublinham que sem seu ambiente familiar e comunitário as crianças fazem uso de objetos diferenciados (jornais, revistas, panfletos entre outros) por intermédio dos quais vivenciam funções sociais da escrita como registro, memória etc. Em relação às formas de participação na cultura escrita, as crianças aludidas neste trabalho, com as quais partilham uma condição de classe, marcam a sua heterogeneidade.

Entretanto, tão importante quanto os objetos, usos e práticas estão os aprendizados sobre modos de existência que pelo centro ou pelas margens definem certas realidades e modos de representá-las. As realidades que a literatura representa são, hoje, inseparáveis do

debate da agenda multicultural e da afirmação da diferença como espaço de negociação, tramada em esferas políticas marcadas por campos de luta.

Lócus da pesquisa

Assentamentos ainda são lugares estranhos ao país e, dada a ampla diversidade de modelos de ocupação de terras desapropriadas nas diferentes regiões brasileiras, situar estes lugares é uma exigência que precisaremos assumir por algum tempo.

O assentamento Palmares II surgiu de um grande conflito de terra no Sudeste do Pará. Quando saiu o projeto de assentamento, as famílias estavam há quase dois anos acampadas, vivendo coletivamente em barracos de lona preta. Ao longo desse período, passaram por sete despejos. O último culminou com a ocupação da fazenda Rio Branco, em outubro de 1995, onde permaneceram acampados até maio de 1996, quando saiu a desapropriação da terra, iniciando o assentamento das famílias, processo acelerado pelo massacre de Eldorado de Carajás. Algumas crianças que participaram da pesquisa nasceram durante o tempo de acampamento.

Em 1996, elas eram 517 famílias assentadas em 230 Km². Cada família recebeu dois lotes: um na agrovila, medindo 30x30 m², e outro na roça, medindo 20 hectares (2.000 m²). Vários equipamentos urbanos (comércio, escola, posto de saúde, entre outros) se encontram distribuídas pela Agrovila, espécie de “área urbana” do assentamento.

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

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

A Escola Crescendo na Prática, única escola do assentamento, se distingue e se aproxima de outras escolas do país. Aproxima-se pelos seus vínculos institucionais com o sistema público de educação. Distingue-se pelos seus laços com o Movimento Sem Terra, de onde advém parte de seu quadro docente e administrativo. De certo modo, a escola é portadora de um movimento de conquista permanente, que a transformou, de barraco de pau-

a-pique, nos primeiros anos de assentamento, em uma das maiores escolas rurais do país, atualmente, com aproximadamente 1.500 estudantes.

A constituição do acervo, circulação e apropriação

No assentamento Palmares II, o Governo Federal e o Movimento Sem Terra são os principais agentes implicados na constituição do acervo literário que as crianças acessaram por intermédio da biblioteca da escola Crescendo na Prática ou de espaços comunitários por elas frequentados.

Por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre o ano de 2002 e 2006, a Escola Crescendo na Prática constituiu um acervo de, aproximadamente, 500 exemplares de livros de literatura infanto-juvenil. Esse acervo estava parcialmente catalogado, o que dificultou o acesso a informações mais precisas. Por isso, a catalogação que apresento neste trabalho se refere tão somente aos livros acessados pelas crianças.

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

Além do acervo do PNBE, a Escola dispunha de um acervo 200 exemplares, aproximadamente, entre cartilhas, cadernos e livros publicados pelo Movimento Sem Terra. O material, na sua maioria, não tem finalidade escolar, mas o fato de estar na Escola o torna acessível à comunidade que o procura. Até 2006, o Movimento não dispunha de um projeto literário voltado especificamente para o público infanto-juvenil. A partir deste ano, ele incorpora as crianças e os jovens na sua pauta de publicação, adotando um gênero, o conto, como carro-chefe de uma produção literária para esse público. "Contos brasileiros" (coletânea de contos inéditos de autores brasileiros) abre a série: "Terra de livros", que ganha um novo título em 2007, com "Suzana e o mundo do dinheiro", livro do escritor holandês Wim Dierckxsens, traduzido e adaptado para a circulação nos assentamentos. Ainda em 2006, o Movimento lança o livro "Um fantasma ronda o acampamento" e, em 2007, "Semente de letra". Além das publicações organizadas pela Expressão Popular, Editora do Movimento Sem Terra, há outras publicações organizadas pelos setores que compõe a estrutura do Movimento,

como o setor de Educação, que em 2005 publicou uma coleção de poesias intitulada "Poética brasileira".

Em 2007, a biblioteca da Escola se transformou numa biblioteca pública, aberta para empréstimos a todos os assentados. Para as crianças, em particular, pode ser ocupada como um lugar de abertura para novas relações na tensão entre a repetição – visível na forte conotação pedagógica que a excessiva demanda de pesquisas (cópias manuais de livros, principalmente didáticos ou enciclopédicos) por parte dos professores impunha ao espaço, e a novidade – um tempo inaugural em que mãos escreventes iam dividindo o lugar com olhares compenetrados.

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

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

Com a reconfiguração da biblioteca a função da sala e da professora de leitura também se modificou: agora as crianças se dirigiam uma vez por semana à sala de leitura, e a professora lia para elas, alternando a leitura compartilhada com a leitura individual, momento em que as crianças escolhiam os livros que gostariam de ler ou folhear. No acervo estavam as coleções do programa "Literatura em minha casa", além de outras coleções do PNBE.

A partir dos registros disponíveis sistematizei o percurso de leitura das crianças¹ (Quadro 1). A referência que tomei foi o caderno de empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática. Em razão das regras de submissão de trabalho, não foi possível enumerar os títulos dos livros retirados da biblioteca da Escola.

Quadro 1 - Número de livros retirados na biblioteca no período de abril de 2007 a junho de 2008

Nome	Número de Livros
Ana	12
Lene	20
Ariane	06
Daniel	10
Carlos	02

¹ Os nomes citados nesse estudo são fictícios.

Nome	Número de Livros
Aline	10
Juliana	07
Liane	05
Ênia	03
Laissa	05
Anita	15
Leonardo	15
Lúcia	05
Inês	13
Mariana	15
Paulo	13
Hanna	14
Rui	13
Sabrina	09
Tânia	04
Vânia	05
Valéria	10
Elton	07

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

No acervo apropriado pelas crianças era predominante a presença de obras adquiridas por intermédio de programas nacionais de incentivo à leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Literatura em minha casa e Literatura para todos. Em menor quantidade, o acervo constituído por intermédio da ação política do Movimento Sem Terra, além de doações feitas à escola. Há de se destacar que nem todas as obras das quais as crianças se apropriaram resultaram da sua circulação no ambiente escolar. Há uma rede de trocas simbólicas e materiais implicada na circulação do texto literário, resultantes das formas de sociabilidade vividas pelas crianças, que extrapolam esse ambiente, mas que em razão do recorte deste trabalho, não é possível aprofundar.

No acervo inventariado havia obras consagradas da literatura infantil brasileira, além de obras canônicas recomendadas para outras faixas de idade e níveis de escolarização. Tais prescrições mostraram-se destituídas de qualquer efeito prático porque as crianças, como sujeitos de prática, também formulam suas idealizações, na medida em que exploram o acervo, do que vale ser lido ou não.

Pelo acervo da biblioteca/sala de leitura as crianças se apropriaram de textos literários, e com eles, formas de pensar, sentir e ver o mundo que extrapolam a experiência do lugar. Entretanto, não havia homogeneidade no grupo pesquisado, especialmente do ponto de vista de acesso. Algumas crianças acessaram maior diversidade de livros porque foram presenteadas por seus pares de idade ou adultos. Crianças e adultos vinculados ao Movimento Sem terra representam melhor a apropriação do valor social da leitura.

A partir do cotejamento dos registros disponíveis foi possível identificar as obras de maior partilhação, assim como seus leitores² (Quadro 2), na diversidade de obras acessadas pelas crianças.

Quadro 2 – Leituras partilhadas pelas crianças

Livros	Leitores	Gênero
13 lendas brasileiras	Ênia, Leonardo e Mariana	Lenda
A fada que tinha idéias	Lúcia, Rui, Valéria e Paulo	Peça teatral
Alice no país das maravilhas	Sabrina, Liane e Leonardo	Romance
Ana e Pedro	Valéria, Carlos e Lucia	Romance
Cabelos molhados	Vânia, Hanna e Rui	Conto
Conversa de Poeta	Daniel, Lene e Anita	Poesia
Entre deuses e monstros	Lene, Liane e Leonardo	Conto
Era uma vez duas avós	Anita, Sabrina e Ana	Conto
Hoje tem espetáculo no país dos prequetés	Inês, Mariana e Elton	Peça teatral
Nem tudo que balança cai	Aline, Liane e Mariana	Parlenda
Enigma na capela real	Valéria, Lene, Paulo e Rui	Romance
O meu amigo pintor	Valéria, Lene e Leonardo	Peça teatral
O tamanho da felicidade	Aline, Liane e Mariana	Conto
Outroso em outro mundo	Lene, Leonardo e Paulo	Novela
Quem canta seus males espanta	Anita, Aiane, Daniel e Mariana	Parlenda
Semente de letra	Sabrina, Leonardo, Lúcia, Karla e Paulo	-
Um fantasma ronda o acampamento	Liane, Anita, Leonardo, Lúcia, Inês e Paulo	-
A fantástica fábrica de chocolate	Leonardo, Hanna e Paulo	Conto
Suzana e o mundo do dinheiro	Lúcia, Lene e Paulo	-
Um pipi choveu aqui	Anita, Sabrina e Tânia	Poesia

Fonte: Caderno de empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática e entrevistas realizadas em abril/2007 e outubro/2008

O conto, o teatro e a poesia são os gêneros que se destacam entre os livros que as crianças tomaram de empréstimo. Essas preferências confirmam o que verbalizaram nas

² Com exceção dos livros da Expressão popular, que não dispõe da classificação por gênero literário, a classificação do gênero foi obtida nas fichas catalográficas dos livros ou no *site* do Programa Nacional Biblioteca da Escola ou *sites* especializados.

entrevistas quando perguntadas sobre os gêneros com os quais se identificavam. Num lugar em que a tradição oral (recitação, contação de história) está tão viva, a poesia e o conto encontram nessas práticas as suas raízes mais antigas.

No conjunto das obras, merecem destaque, pela ausência de chancela literária externa, três obras postas em circulação no assentamento pelo Movimento Sem Terra: “Um fantasma ronda o acampamento”, “Semente de letra” e “Suzana e o mundo do dinheiro”. Essas obras se diferem do gênero Movimento Sem Terra, jovens dos variações assumiam a didático (transposição Um fantasma foi o livro de maior partilhada.



tradicional de texto que o desde 1994, dirige às crianças e assentamentos, que nas suas forma de texto informativo ou para o ensino).

ronda o assentamento (Figura 1) destaque como marca de leitura

Figura 1- Capa do livro “Um fantasma ronda o acampamento”

O livro representa uma situação social real da luta pela terra, um acampamento, com sua dinâmica própria de funcionamento e seus conflitos, como a infiltração de pessoas alheias as suas causas. A autora elege as crianças sujeitos-chave da descoberta do mistério da trama, que integrada ao mundo adulto, participa com eles das soluções para os conflitos coletivos.

Há um componente educativo na obra, um traço da literatura para crianças, mas elaborado de forma sutil. Na abordagem dos conflitos de terra no campo a autora delimita os lados da disputa e os interesses em jogo, ambos inconciliáveis: os interesses dos fazendeiros, fantasma que ronda os acampamentos, e os interesses dos trabalhadores. Do ponto de vista do trabalho com a linguagem, há um uso peculiar no modo de ressignificar esses conflitos, que

articula símbolos da narrativa popular (fantasmas, assombrações) com temas sociais da vida contemporânea.

A mediação cultural da leitura literária é inerente ao papel social da escola. Por meio dela, as crianças vão construindo graus de familiaridade com a cultura legítima, que se expressa num *corpus* de objetos denominado de cânone literário.

Abreu (2000, p. 124), resume deste modo a lógica que funda o cânone literário, inseparável da existência da escola:

A escola - seguindo os passos da história literária – seleciona algumas obras dentre todos os textos narrativos, poéticos ou dramáticos já escritos e os apresenta aos alunos como a literatura, desqualificando todos os demais como sub-produtos ou como formas imperfeitas.

Há, no entanto, de se relativizar o poder da escola como agência de legitimação, restituindo a margem de transgressão existente nas políticas culturais. Pode-se dizer que a seleção de livros comporta pelo menos três níveis de intervenção: a do Estado, a da escola e a da criança, ambos indissociáveis da tradição e do mercado editorial. Por meio dos programas de leitura, o Estado assume o papel de coordenação política e estabelece a mediação entre escritores e editoras para a aquisição de obras segundo as linhas da política educacional e cultural. Assim, o cânone escolar, nas escolas públicas, é definido fora da escola. Dentre o que já foi selecionado, a escola seleciona aquelas obras que merecem ser lidas segundo critérios estéticos e pedagógicos por ela adotados. Entretanto, o que as crianças leem não se restringe, necessariamente, ao que a escola seleciona, de forma que a história da leitura de grupos e comunidades pode transgredir a do cânone literário, predominante nos registros.

O que aproxima cultura e política é que ambas envolvem julgamento e ação. Em ambas está presente um campo de disputa sobre o modo como o mundo “deverá aparecer doravante e que espécie de coisas nele não de surgir” (ARENDDT, 2005, p. 277). O gosto é uma prática cultural e concomitantemente uma prática política. Ele organiza, categoriza e imprime juízo de valor aos objetos criados.

Ao cumprir o papel de atestar o valor artístico e literário de uma obra (seleção do que merece ser lido), a escola não apenas se insere entre os canais privilegiados de produção de reconhecimento social, ela participa de uma condição fundamental, que franqueia a permanência no mundo dos objetos culturais: a visibilidade. É pela escola que a maior parte dos textos definidos como literários deixam vestígios de ter existido, se inserem nas tradições culturais, contam a história de gerações de leitores.

O livro não pode prescindir de uma esfera pública onde possa aparecer e ser visto por outrem. Mostrar-se ao mundo, publicizar-se é uma forma de luta permanente contra o

desaparecimento. Nisso reside a importância da crença que ler é importante. O “culto” – trabalho que preserva e reverencia os criadores e as coisas criadas, se materializa na esfera da leitura através de salas de leitura, concursos, feiras de livro, exposições, teatralização, formas pelas quais se faz habitar o mundo de textos e se cria as condições de sua durabilidade.

[...] O próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença, um produtor não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem nisso, mesmo que combatam (BOURDIEU, 2001, p. 239 e 240).

A escola Crescendo na Prática cumpre um papel importante tanto na difusão da crença quanto em seu agenciamento prático. O livro ganha visibilidade: no palco das celebrações escolares, no corpo das crianças, como se pode observar nas fotografias que registraram as atividades de culminância do projeto “Monteiro Lobato” (Foto 1 e 2).



Foto 1- Projeto de leitura Monteiro Lombato
Fonte: Arquivo de fotos da Escola



Foto 2- Projeto de leitura Monteiro Lombato
Fonte: Arquivo de fotos da Escola

O campo de atuação da Escola é amplo. A ela não se pode imputar apatia, falta de compromisso com a educação das crianças, palavras bastante conhecidas quando se refere à escola pública. Contudo, há pelo menos dois aspectos fundamentais que precisam ser problematizados na atuação da Escola: qual a importância de ler livros de literatura para as crianças? Quais as finalidades das ações de promoção à leitura e a sua relação com o projeto de escola e de escola do campo?

As políticas de leitura, especialmente as locais (articuladas pela parceria do setor público como organizações não governamentais), impõem às escolas, e a esta, em particular, o “desapossamento da capacidade política de formular seus próprios fins” (BOURDIEU, 1994, p. 100). Conjunturalmente, não podendo formular seus próprios fins, cabe a ela participar de uma prática de leitura literária predominantemente massificada, muito aquém do projeto de

fortalecimento dos povos do campo que move os espaços políticos e acadêmicos da educação do campo.

O enfrentamento dessas questões se opera no plano prático (conquista de espaços políticos de interlocução) e no plano teórico. Neste plano, pode ser pertinente o enfrentamento de dois fatores que favorecem uma “concepção ingênua de leitura” (Britto, 2003, p. 107). Segundo o autor,

o primeiro é o mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura possa ser considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura: ao se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se lêem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e sociedade (Idem)

Problematizar as concepções e modelos implicados no mito que a leitura vale por si e, portanto, não se faz necessário a crítica social do objeto e do conhecimento de mundo que promove, é uma tarefa decisiva na mudança de perspectiva das práticas de leitura.

Não se considera, no entanto, que a leitura e a literatura atuem alienando o leitor, como se este estivesse desprovido de liberdade para atribuir significado aos textos que toma nas mãos. Como disse Cândido (2002, p. 83):

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras.

Posto que a literatura também educa, não por seus conteúdos moralizantes, mas pela memória que preserva ou apaga, pelas soluções que inventa, há de se colocar em questão o acervo, o que está incluído e autorizado como leitura, assim como suas contestações.

Literatura e democracia

Se a literatura se propõe a representar mundos, reais ou imaginários, talvez possamos pensar numa arte literária democrática, capaz de apreender como diferentes povos e grupos vivem a vida ou podem vir a vivê-la, a partir de soluções possíveis ou impossíveis (provisoriedade) que venham a formular como resposta aos seus dilemas e conflitos. A literatura só será universal quando mais representadas forem as vozes do mundo, uma inversão à lógica ocidental, que considera universal uma capacidade política de estender fronteiras e domínios, transformando mundos particulares como patrimônio comum, numa relação de mão única. Assim, o que é social ocidental, passa a ser apropriado como humanamente universal (BRANDÃO, 1995, p. 55).

Do ponto de vista de uma democracia ampliada, há de haver lugar para temas, personagens e espaços de representação que comportem a multiplicidade das experiências humanas. No que pese milhares de famílias se encontrarem hoje acampadas em algum lugar do Brasil, sob a condição de um drama humano real, este lugar ainda constitui um “fato sem literatura”, como diria Clarice Lispector (1998).

O livro “Um fantasma ronda o acampamento” é uma experiência importante no sentido de ampliar os espaços de representação literária, mas é preciso reconhecer a sua condição de quase clandestinidade se o tomarmos como literatura de “combate” que opera por fora da esfera política do Estado. Somente em um Estado democrático pode haver escolas e arte democráticas. Isso põe em questão a relação entre o Estado e os movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra. Mesmo que práticas de combate constituam táticas nas lutas de classe, o campo da luta social que o MST expressa nesta máxima: “ocupar, resistir e produzir” inclui a luta por representação simbólica, pauta de ações de inúmeros movimentos sociais contemporâneos e das minorias que representam. Nesses termos, constitui uma dimensão da ocupação da terra a ocupação do campo simbólico, esfera de legitimação de modos de vida, cuja representação pressupõe, inexoravelmente, a conquista de uma capacidade política que permita poder de participação e influência nas políticas culturais, em particular aquelas que definem, por meio dos programas de leitura, que mundos devem ser conhecidos.

Pode-se afirmar que “as lutas pelo reconhecimento são uma dimensão fundamental da vida social” (BOURDIEU, 2004a, p. 35), pelas quais se mobiliza a aquisição de capital simbólico necessário à manutenção ou transformação da dominação. A criação de sociedades multiculturais, como esfera conflituosa de luta simbólica, é inseparável da capacidade política de atuar em esferas culturais assimétricas.

Reconhecendo as esferas de luta cultural e as relações de força produzidas no seu interior para alterar processos de hegemonia há de se problematizar os riscos de uma literatura “guetificada”, uma opção forçada entre a massificação uniformizadora e o gueto simbólico que reforce o isolamento social e a marginalização cultural. Se os mundos que a literatura pretende representar não puderem ser incorporados, como mundos legítimos, no conjunto da produção social, política e cultural do país, em seu isolamento podem ficar confinados aos universos residuais da experiência social.

A oposição rural-urbano, campo-cidade que elegeu esses conceitos como incompatíveis no mesmo projeto histórico, ruiu na experiência histórica concreta. O campo e a cidade, o rústico e o civilizado, o moderno e o tradicional, a pobreza e a riqueza convivem

lado a lado na experiência social brasileira, de forma que não há como ocultar a existência desses mundos.

A literatura contemporânea para a infância, marcada pelos temas urbanos (exóticos, atrativos, míticos), é devedora para com esses outros mundos, que desprovidos de visibilidade em relação aos seus modos de viver, não podem se elevar à condição de mundos igualmente legítimos. Entretanto, a afirmação da diferença e a crítica às ausências social e culturalmente produzidas não pode incorrer em uma visão reificada de cultura, assentada no passado e na tradição como construções fixas e a-históricas. A submissão da diferença à pluralidade e ao diverso, que acomoda a desigualdade e as lutas por domínio cultural, pode se constituir em estratégia favorável à manutenção da dominação. Nesses termos, como conceito nucleador de um projeto multicultural a diferença não pode ser pensada como “um Ser, uma essência, ela é sempre relacional e encontra-se situada num contexto determinado. Toda diferença é produzida socialmente e é portadora de sentido histórico” (ORTIZ, 2007).

Tal afirmação assume uma dimensão concorrente no âmbito da política cultural. A representação de grupos humanos remanescentes de experiências sociais mais distantes, como indígenas, quilombolas e camponeses, esbarra no mito da tradição. Por isso, há um risco iminente, não só na literatura, mas em outras artes, de representar memórias identitárias recorrendo ao resíduo cultural (lendas, mitos do nosso passado ancestral), enfim, ao patrimônio como trabalho morto, não mais investido na produção social e na vida concreta das pessoas. Num país em que o conhecimento mitológico (não superado pelo conhecimento científico), recriado e atualizado, tem grande legitimidade na compreensão do mundo (lobisomens, fantasmas, seres do outro mundo compõem a memória coletiva do campo e das cidades interioranas brasileiras), incorporar as minorias pela memória do passado e não pelas tensões da vida contemporânea, que atualizam essas memórias, de certo modo, as inclui, apagando-as, na medida em que são deslocadas para o campo do exótico.

Se a cultura é “trabalho vivo da experiência social” (BRANDÃO, 1995, p. 85), o trabalho cultural, orientado por valores democráticos, deve permitir ampliar o sentido do humano e das dimensões do seu destino no entrecruzamento de passado e presente, sob o risco de tomarmos os padrões de civilização do ocidente, cuja representação evoca e proclama a sua atualidade, como caminho único, modelar, para todos os grupos humanos. Pode-se dizer que a democracia como conceito que admite a pluralidade de representação de mundos é a questão mais radical que se põe ao debate cultural contemporâneo.

Naquilo que se refere à literatura, os movimentos sociais e suas alianças com o campo intelectual, têm favorecido o alargamento da idéia de uma literatura democrática no país, que

perpassa não só pelo acesso aos livros produzidos, mas pela crítica das realidades que a literatura representa.

Uma literatura capaz de incluir, e não abolir mundos, talvez permita combater o desaparecimento de experiências sociais, as quais Bourdieu (2001, p. 241) se refere:

Um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária, abolida e outra erudita que se freqüentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada a dizer.

Conclusão

A pesquisa permitiu concluir que o acervo literário apropriado pelas crianças advém, em grande parte, dos programas de leitura desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Resguardando o papel do Movimento Sem Terra, incomparavelmente, o espaço de maior densidade de livros e de maior ascendência sobre as crianças, considerando as seleções que fizeram, é a escola. Mesmo que não exclusivamente, por dentro dela circulam obras produzidas pelo Movimento Sem Terra, que conferem certo nível de heterogeneidade aos objetos e às práticas de leitura.

Diferentemente de outras realidades do país, os circuitos que marcam o espaço escolar e não escolar estão muito cruzados, ao ponto destas categorias se mostrarem obsoletas. O livro literário tem um papel importante na interseção desses lugares. A partir do momento que as crianças retiram o livro da biblioteca/sala de leitura, abre-se um novo circuito do livro. Com o empréstimo, outros leitores/ouvintes são incorporados à história do livro, sem que se possa datar este acontecimento. No âmbito familiar, a rede de leitura inclui irmãos, primos, pais e avós, para os quais os livros chegam de forma indireta.

É no contexto sociocultural (âmbito do vivido) que a literatura infantil se libera, em certa medida, do rótulo que a identifica e a vincula a um destinatário especial, as crianças, e a um modo de produção que procura se distinguir pelos seus temas, sintaxe e ilustração.

Sem deixar de reconhecer que a literatura para crianças opera sob os auspícios de um mercado que as escolheu como consumidoras, no circuito da leitura havia leitores adultos de literatura infantil e leitores infantis de literatura para jovens e adultos.

Na vida do Assentamento, pode-se observar o trabalho cultural das crianças em relação à leitura. Elas vão marcando sua importância como sujeitos culturais plenos, capazes de exercer influências na aquisição de práticas culturais. Ao ler em casa, se colocam na mira do outro, assim como convocam o outro para si, encorajando novos leitores ou mediando a leitura dos que leem ouvindo.

Inequivocamente, as escolhas de leitura que fazem em um espaço de relativa autonomia, as distinguem ante ao conjunto dos resultados de pesquisa no campo e na cidade. A apropriação de obras não legitimadas pelo cânone literário define um campo de luta concorrente aos apelos homogeneizadores da leitura.

No âmbito da política cultural, é importante assinalar que a produção literária contemporânea para a infância, com forte inclinação para temas urbanos, está por problematizar enquanto arte as infâncias do campo contemporâneo, que correm por campos abertos, ocupam fileiras nas marchas por reforma agrária, mas também partilham, com outras crianças, do campo e da cidade, uma experiência histórica comum. Do mesmo modo, está por incluir temas que mesmo diretamente implicados na vida urbana, margeiam as suas produções como a privatização da água, da terra e das sementes, a concentração de terra, o desmatamento, a migração da cidade para o campo, entre outros temas.

No âmbito de um projeto multicultural centrado na afirmação de uma política da diferença, a literatura para crianças é um campo de tensão em que se disputa memórias, sentimentos, percepções sobre o mundo, que não podem ser negociados fora da esfera política, que define o menor ou maior alargamento de acesso ao espaço palavra. Os movimentos sociais, como o Movimento Sem terra, ao produzir uma literatura para a infância, delimita um campo de luta pelo qual se propõem a expressar literariamente mundos conhecidos pelas crianças de assentamento, mas desconhecidos de crianças de outras realidades do país. A radicalização da democracia pressupõe dar lugar às ausências e aos ausentes de forma efetivamente inclusiva, ao invés de condená-los às margens. Nesse projeto social, literatura infantil pode favorecer a afirmação e a expressão da diferença, que não pode prescindir de lutas políticas na esfera do Estado.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/1022T.PDF>. Acesso: nov. 2011.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BORDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. A leitura: Uma prática cultural (debate). In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto.** São Paulo: Cortez, 1995.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. Textos de intervenção. São Paulo: Editora 34, 2002.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAWAYA, Sandra Maria. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares**: uma contribuição crítica. 191 folhas. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1999.