

**NELCI SILVA FERREIRA**

**IDENTIDADE INFANTIL ASSENTADA: UM ESTUDO  
ETNOGRÁFICO NO CONTEXTO PSICOSSOCIAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**CAMPO GRANDE-MS**

**2010**

**NELCI SILVA FERREIRA**

**IDENTIDADE INFANTIL ASSENTADA: UM ESTUDO  
ETNOGRÁFICO NO CONTEXTO PSICOSSOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, área de concentração: Psicologia da Saúde, sob a orientação do Profa. Dra. Sonia Grubits.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**CAMPO GRANDE-MS**

**2010**

### **Ficha Catalográfica**

Ferreira, Nelci Silva

F383i    Identidade infantil assentada: um estudo etnográfico no contexto  
psicossocial / Nelci Silva Ferreira; orientação, Sonia Grubits. 2010  
139 f. + anexos

Dissertação (mestrado em psicologia) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2010.

1. Psicologia social 2. Identidade (Psicologia) em crianças  
3. Assentamento agrário 4. Reforma agrária I. Grubits, Sonia II. Título

CDD – 155.2

A dissertação apresentada por NELCI SILVA FERREIRA, intitulada “IDENTIDADE INFANTIL ASSENTADA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO CONTEXTO PSICOSSOCIAL”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi

.....

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Sonia Grubits (orientadora/UCDB)

---

Dr. Luis Alexandre Grubits de Paula Pessoa (PUC-RJ)

---

Dra. Aivone Carvalho Brandão (UCDB)

Este trabalho é dedicado aos meus pais, minha primeira terra e ao meu saudoso avô, Antônio Miguel da Silva (Vô Toim), o primeiro sonhador.

Ao meu Jô, minha nova terra.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar aos participantes desta pesquisa, às famílias que abriram suas casas e me receberam oferecendo atenção e depoimentos, manifestando esperança com os resultados e com a repercussão deste estudo.

À Dr<sup>a</sup>. Sonia Grubits, por ter assumido comigo este trabalho por acreditar nele, pela disposição e entusiasmo em trabalho de campo, e por me ter concedido sempre respeito e espaço para desenvolvê-lo segundo as minhas possibilidades. Em cada e-mail, em cada encontro de supervisão, pude ver uma pessoa que me dava suporte abrindo espaço dentro de uma relação de confiança. Além disso, sou-lhe agradecida e sempre o serei pelas ricas orientações e sugestões que me ajudaram a construí-lo integrando-se à minha formação pessoal e profissional. Sua dedicação à pesquisa e a vocação pela ciência são um estímulo e modelo de identificação para mim e, espero, para quem tiver acesso a este meu trabalho.

À Dra. Regina Calil, pelo incentivo, desde a graduação, para que eu pudesse iniciar o mestrado. Foi ela quem primeiro me mostrou, no exemplo e em horas de saudosa supervisão, como é importante e saborosa a pesquisa com o público infantil. Ainda, pelas horas que estive comigo ensinando os detalhes da linguagem científica e corrigindo pacientemente meus erros.

À querida mestra, psicanalista Ana Deise Leonardo Cardoso, pela facilitação da construção deste trabalho, deixando sua clínica a minha disposição, sua atenção, livros, dicas e tanta coisa a que nem sei agradecer com palavras.

Aos meus professores e professoras no Mestrado em Psicologia. Principalmente, às Doutoradas Ângela Coelho e Anita Bernardes, com as contribuições valiosas das aulas sobre Métodos Qualitativos e Identidade, e Representação Social, que integraram a minha percepção quanto à importância dos estudos numa perspectiva mais social e abrangente.

À Universidade Católica Dom Bosco, pelo investimento generoso e pelo que pude experimentar, sustentável, numa estrutura magnífica e em uma biblioteca digna dos países mais desenvolvidos. A descoberta de referências importantes para minha formação tornou-se possível simplesmente percorrendo aqueles inesquecíveis corredores, abarrotados de livros tão bem organizados. Impossível também esquecer a presença discreta, mas muito eficiente da equipe de funcionários e funcionárias da biblioteca.

À minha querida amiga de turma e professora de Inglês (mestra!!), Cláudia Szukala, que me apoiou e ouviu, com sua melodiosa sensibilidade e inteligência, sempre que precisei.

À amiga Simone Cardoso, que generosamente me ofereceu sua sala de trabalho, concedendo-me assim o espaço e tranquilidade necessários para poder me concentrar nos estudos: Ela também fez parte do restrito clube dos “facilitadores”.

Ao caríssimo colega Mestre e psicólogo e amigo, Yan Chaparro, pela ajuda nas coletas de dados e pela disponibilidade, sempre com o seu chapéu em riste.

À minha família, principalmente meu pai, Aldo, minha mãe, Rita, meu querido Irmão, Eliel e minha tia Marina, que me receberam além da disponibilidade como informantes, com esperança nos olhos, amor no coração e um cafezinho sempre quentinho.

Ao meu avô Toim (de saudosa memória!) e aos seus filhos, que ajudaram a fertilizar em mim o desejo de olhar para as pessoas que estão lá no fundo da temática da reforma agrária.

Ao querido amigo (meu, e “do saber”!) e mestre Eduardo Peliccioli, pelos generosos empréstimos de livros, pelas sugestões brilhantes, e, sobretudo pela onipresença no grupo das “sextas terapêuticas”.

À família Fratini Campos (“Guá”, Iara, Sr. Renato e dona Zeni), que gentilmente ajudou a construir o suporte para os meus primeiros passos nos estudos, meu muito obrigado. Não vou esquecer o apoio, o carinho e a paciência.

Aos Funcionários do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Sobre tudo nas pessoas da Mauren, do Sidnei e do Oscar Neto, que favoreceram a pesquisa disponibilizando o material histórico dos assentamentos. Quando entrei naquele edifício e vi aquele monte de gente agitando-se freneticamente, por aqueles labirintos, pude compreender a magnitude do trabalho desses funcionários públicos.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, pela bolsa que me possibilitou concluir o Mestrado em Psicologia.

À Maria Elisa e Maria Helena pela disponibilidade e competente presença no processo de escrita deste trabalho.

Aos professores Dr. Luis Alexandre Grubits de Paula Pessoa e Dra. Aivone Carvalho Brandão: bem mais que uma banca examinadora, uma banca “gerativa de sentido”...

Aos meus amores, pela paciência, compreensão, contenção, atenção e alguns bolos de chocolate quando precisei: meu Jô e minha Ana. Espero ser um bom modelo de identificação, minha querida.



*Quem sabe o essencial seja simplesmente a  
tendência, o caminho, que estes textos indicam e  
sinalizam.*

Henri Lefebvre (1901-1991).

## RESUMO

Este texto reporta uma pesquisa qualitativa etnográfica, cujo tema é o recorte identitário territorial em seis crianças assentadas, de sete a dez anos, discutindo o modo como elas representam o momento que estão vivendo e o seu entorno. A pesquisa de campo envolve observação, entrevistas e desenhos livres e padronizados do teste H-T-P (House-Tree-Person). A coleta de dados foi realizada em 2008 e 2009, em dois assentamentos rurais do Município de Sidrolândia, MS. As crianças, seus pais, irmãos e dois professores foram os participantes desta pesquisa. Apresenta-se uma revisão teórica sobre a relação entre a psicologia, as iniciativas para resolver problemas fundiários e seu impacto sobre a construção da identidade infantil no espaço rural brasileiro; discute-se o conceito de identidade, mediado pelos estudos culturais, semiótica e psicologia social que guiaram o núcleo de análise de dados e suas discussões. Os resultados deste estudo revelaram significativa dissociação entre as representações e projeções infantis quanto ao seu entorno e ao seu futuro, revelando um imaginário dividido entre categorias rurais e urbanas. Além disso, discutiu-se a relação entre território, cultura e vínculos familiares. Os resultados sugerem que os filhos acompanham os projetos dos genitores, tendendo a reproduzir o modelo parental: os pais estão em situação de negociação com o ambiente, o que se reflete no imaginário infantil. A identificação e reprodução aparecem problematizadas pela presença de estímulos externos, como consumo midiático e figuras ideais.

Palavras-chave: Psicologia social. Identidade infantil. Estudos culturais. Semiótica. Assentamento. Rural e urbano.

## **ABSTRACT**

The following dissertation is an ethnographic research dealing with the process of production of territorial identity happening with six settled children, aged between seven to ten years old, discussing the way in which they represent the moment of life they are experiencing and their surroundings. This field research is composed of observation, interviews, free drawings and standard HTP (House-Tree-Person) drawings made by the children. The data were gathered between 2008 and 2009, in two rural settlements of the county of Sidrolandia, MS. The children, their parents, brothers and two teachers were the participants involved in this research. This document presents a theoretical revision of literature about the relationship between psychology, land problems and their impact upon the construction of child identity the in Brazilian rural space. It is also discussed reflections on identity, mediated by cultural studies, semiotics and social psychology, that have guided the core of data analysis and its discussion. Results of this study reveal that there is a noticeable dissociation between representations and projections of the children about their surroundings and their future, allowing one to glimpse an imaginary divided between urban and rural categories. Besides, this study promotes a discussion about territory, culture and family links. Results suggest the analyzed children are following the projects of their genitors, thus reproducing parental models: their parents are in a situation of negotiating with their environment, and that can be seen reflected in their imagination. Identification and reproduction, however, tend to appear problematized by external stimuli, such as mediatic consumption habits and idealized figures.

**Keywords:** Social Psychology. Child Identity. Cultural Studies. Semiotics. Settlements. Rural and Urban.

## LISTA DE DESENHOS

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| DESENHO 1 -  | Desenho de Oliver: pessoa, casa e rede de vôlei.....   | 84  |
| DESENHO 2 -  | Desenho de Oliver: crianças jogando bola, carro, casa.....   | 85  |
| DESENHO 3 -  | Desenho de Pedrinho: casa com televisão e chuveiro elétrico,.....  | 90  |
| DESENHO 4 -  | Desenho de Perla: árvore, casa e carro.....  | 94  |
| DESENHO 5 -  | Desenho de Perla: ela mesma.....   | 94  |
| DESENHO 6 -  | Desenho de Liriane: sítio com casa, piscina, rede de vôlei, roça e lago.....                                     | 103 |
| DESENHO 7 -  | Desenho Liriane: árvore.....   | 103 |
| DESENHO 8 -  | Desenho de Isabelle: o Assentamento, gato listrado, galinha e galo, lago com pato, barquinho, peixe e peru. .... | 108 |
| DESENHO 9 -  | Desenho de Isabelle: a casa (sítio). ....  | 108 |
| DESENHO 10 - | Desenhos de Isabelle: seu pai, sua mãe.....  | 109 |
| DESENHO 11 - | Desenho de José: sua casa.....   | 111 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 1 - Moradias do assentamento Alambari: à direita barraco de lona, 1ª morada; à esquerda cômodo de alvenaria construído para receber a energia elétrica. ....             | 63  |
| FIGURA 2 - Moradia de um dos participantes da pesquisa do assentamento Alambari. ....   | 64  |
| FIGURA 3 - Mapa de situação da região dos assentamentos Alambari e Jiboia.....  | 65  |
| FIGURA 4 - Estrada de acesso já dentro do assentamento Alambari.....  | 69  |
| FIGURA 5 - Algumas plantações no assentamento Alambari: a) pomar ainda no início; b) plantação de mandioca (casa de alvenaria ao fundo); c) plantação de abóbora e maxixe. .... | 76  |
| FIGURA 6 - Templo da Igreja Assembleia de Deus no assentamento Alambari.....  | 77  |
| FIGURA 7 - Templo da Igreja Cristã do Brasil no assentamento Jiboia.....  | 78  |
| FIGURA 8 - Escola municipal do assentamento Jiboia.....   | 79  |
| FIGURA 9 - Construção da fazendinha de Liriane.....   | 104 |
| FIGURA 10 - Diagrama de Euler-Venn, representando linhas de fronteira.....  | 119 |
| FIGURA 11 - Favelados do campo – editorial. ....  | 148 |
| FIGURA 12 - Estradas ruins expulsam alunos. ....  | 148 |
| FIGURA 13 - Chamada da matéria de capa do Jornal Correio do Estado.....   | 149 |

## SUMÁRIO

|          |   |    |
|----------|---|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>   | 15 |
| <b>2</b> | <b>REFORMA AGRÁRIA E A DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO RURAL: UM PROBLEMA PARA O ENRAIZAMENTO DAS CRIANÇAS?</b> | 20 |
| 2.1      | POLÍTICA DE REFORMA AGRÁRIA   | 21 |
| 2.2      | CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO RURAL  | 23 |
| 2.3      | A CRIANÇA E O ESPAÇO RURAL  | 24 |
| <b>3</b> | <b>IDENTIDADE: BREVE PERCURSO TEÓRICO DA CRISE À SEMIÓTICA</b>  | 26 |
| 3.1      | IDENTIDADE E CRISE  | 27 |
| 3.2      | IDENTIDADE E PROCESSO   | 29 |
| 3.3      | IDENTIDADE E DIFERENÇA  | 34 |
| 3.4      | SEMIÓTICA E IDENTIDADE  | 36 |
| <b>4</b> | <b>IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO, IMAGEM</b>  | 44 |
| 4.1      | IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR O DESENHO INFANTIL   | 45 |
| 4.2      | DESENHO INFANTIL E SUA LEITURA NO CONTEXTO DA PESQUISA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS                       | 47 |
| <b>5</b> | <b>OBJETIVOS</b>  | 53 |
| 5.1      | OBJETIVO GERAL  | 54 |
| 5.2      | OBJETIVOS ESPECÍFICOS   | 54 |
| <b>6</b> | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>  | 55 |
| 6.1      | LOCAL DA PESQUISA   | 56 |
| 6.2      | PARTICIPANTES   | 56 |
| 6.3      | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS  | 57 |
| 6.4      | CRITÉRIOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS  | 61 |
| 6.5      | ASPECTOS ÉTICOS   | 62 |
| 6.6      | APRESENTAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS  | 62 |

|   |            |
|---|------------|
| 6.6.1 Assentamento Alambari.....                                      | 64         |
| 6.6.2 Assentamento Jiboia .....                                       | 67         |
| 6.6.3 O acesso e as estradas .....                                    | 67         |
| 6.6.4 Origem das famílias .....                                       | 69         |
| 6.6.5 A vida no assentamento e a sua estrutura .....                  | 70         |
| 6.6.5.1 Saúde e condições sanitárias.....                             | 73         |
| 6.6.5.2 Plantações .....  | 74         |
| 6.6.5.3 Religião.....   | 77         |
| 6.6.5.4 Escolas .....   | 78         |
| 6.6.5.5 Comércio.....   | 79         |
| <b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                                 | <b>80</b>  |
| 7.1 DADOS DE CAMPO E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....                     | 81         |
| 7.1.1 Assentamento Alambari.....                                      | 81         |
| 7.1.2 Assentamento Jiboia .....                                       | 105        |
| 7.1.3 Adolescentes do assentamento.....                               | 111        |
| 7.2 ASPECTOS COMPLEMENTARES .....                                     | 114        |
| 7.2.1 Contribuição de dois professores.....                           | 114        |
| 7.3 SÍNTESE: CARACTERIZAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL<br>ASSENTADA ..... | 116        |
| 7.3.1 A infância e a diáspora.....                                    | 117        |
| 7.3.2 Identificação parental: ame-a ou deixe-a? .....                 | 123        |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                   | <b>125</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>132</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>140</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>146</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

---



O texto que segue trabalha a construção da identidade infantil em dois assentamentos rurais do centro-oeste brasileiro e integra uma necessidade de estudos sobre a temática da identidade infantil nos assentamentos rurais.

Existe um crescimento nos estudos de caracterização da identidade infantil de vários grupos da região do centro-oeste brasileiro. Uma das pesquisadoras expoentes dessa temática é Grubits (1996, 2000), que não apenas estudou a construção da identidade das crianças indígenas, como também a de crianças de periferia de Mato Grosso do Sul, secundada por Arantes (2007), estudando as mesmas características em crianças do pantanal de Mato Grosso do Sul.

No entanto ainda fazem falta estudos psicossociais sobre crianças de assentamentos rurais dessa região. Também Weisheimer (2005) aponta para a invisibilidade do jovem rural para grande parte dos pesquisadores brasileiros. A criança rural não está em melhor situação, e merece a atenção de pesquisadores que promovam estudos da mesma espécie.

Entretanto Albuquerque, Coelho e Vasconcelos (2004) observam que os assentamentos são importantes para o desenvolvimento rural brasileiro, reiterando a afirmação da carência de estudos capazes de identificar os diversos impactos gerados pela implantação de assentamentos rurais. Mencionam impactos “sociais, políticos e econômicos”, e apontam ainda para a quase ausência de análises do impacto psicossocial.

Ainda o mesmo autor apontava, já em 2002, para a necessidade de a psicologia estudar os fenômenos ligados à experiência do rural. Menciona vários motivos, entre estes o fato de grande parte da população brasileira morar e viver em situações ligadas a problemas do campo. Os aspectos psicossociais dessas situações merecem atenção, mas ainda não há muitas pesquisas específicas na área. É para fazer frente a lacunas como essa que uma pesquisa como a aqui proposta pode ser oportuna.

Em primeiro lugar, porque a criança deverá suceder ao adulto nas suas funções e na manutenção de seus meios de vida. Os assentamentos estudados encontram-se muito ocupados com questões básicas de sobrevivência, o que coloca as crianças e sua educação e seu brincar em segundo plano. Quando existe, a televisão é um escape para essas crianças sonharem com um futuro melhor e mais promissor na cidade. Enquanto essas crianças crescem, como elas constroem seus processos identitários, como se dão as identificações que

vão aos poucos posicionando-as na sociedade, são questões psicossociais extremamente abertas e importantes.

Em segundo lugar, porque a literatura aponta para problemas relacionados à permanência das famílias nos assentamentos. Albuquerque (2002) trabalha com a ideia de que está em curso um processo de inclusão precária. Inclusão precária é o processo através do qual as famílias são assentadas, mas não recebem acompanhamento suficiente tendo que administrar inúmeros problemas. No contexto do Mato Grosso do Sul, Yamin e Mello (2009, p. 198) especificam essa situação, observam que

No caso das crianças sul-mato-grossenses que residem nos assentamentos rurais, elas têm sua qualidade de vida condicionada por decisões históricas passadas e atuais - como as intenções da modernização do campo brasileiro, a decadência da agricultura familiar, a destruição do meio ambiente, a proliferação da injustiça e os interesses dos detentores de terras, as políticas públicas brasileiras. Tais fatores empurraram seus pais à busca de soluções paliativas de sobrevivência, obrigando-os a manter relações trabalhistas de submissão. Essa “contingência” é incompreendida pela sociedade, que as responsabiliza pelos seus problemas sociais/econômicos, comparando sua constituição aos moldes dominantes.

Isso significa que é fornecido, por políticas públicas e por esforços coletivos, o mínimo necessário para as pessoas viverem no campo. Mas a pergunta é se isso é ou não suficiente do ponto de vista da estruturação das identidades infantis. Por isso, este trabalho levanta a questão sobre o que está acontecendo entre as gerações, nos assentamentos rurais. O lugar específico dessa pergunta é o processo de construção da identidade infantil.

A pesquisa proposta é, pois, relevante, enquanto tenta suprir uma lacuna frente à carência de estudos na área, mapeando um possível caminho de pesquisa, por meio de um estudo de caso. Além de ser relativamente recente, a comunidade rural estudada faz parte de um modelo de grupo social que se vem impondo em larga escala no Brasil. Mas falta especificar exatamente qual é e como se desenrola a pergunta da presente pesquisa, bem como o modo de abordá-la.

Como se desenvolve a elaboração identitária de uma criança que vive num assentamento, na idade entre sete e dez anos de idade? Essa é a pergunta que deu origem a toda a investigação, que se especifica no esforço de entender como a criança expressa, no desenho e nas entrevistas, o processo de construção de sua própria configuração identitária, num período específico da sua infância. A fim de dar conta da complexidade desse processo,

este estudo lança mão de referenciais dinâmicos sobre o estudo da identidade. No interior do recorte escolhido para o estudo, procurou-se saber como a criança expressa sua relação com seu meio territorial, o assentamento, através da fala, da criação de desenhos livres e das figuras clássicas do teste H-T-P (House-Tree-Person, em português, Casa-Árvore-Pessoa), analisados a partir de uma perspectiva semiótica e dos Estudos Culturais.

Naturalmente um trabalho que pretende estudar a identidade infantil de forma dinâmica, a partir de seu contexto processual, deve lançar mão de uma metodologia dinâmica, para ser adequado ao seu interlocutor. Assim, brevemente, o presente trabalho pretende desenvolver uma metodologia qualitativa de matriz etnográfica.

O referencial teórico do trabalho transita entre a psicologia social e os estudos culturais.

O texto compõe-se de capítulos de contextualização e revisão teórica, e de capítulos de problematização e discussão do material de campo, na seguinte estruturação:

No capítulo 2 – Reforma agrária e a desconstrução do espaço rural: um problema para o enraizamento das crianças? –, é apresentado um estudo sobre a constituição do processo de reforma agrária brasileiro, descrevendo um problema que a literatura trabalha como sendo o da desconstrução do espaço rural. Isso é apontado como um desafio para o enraizamento das pessoas no espaço agrário, pois o seu impacto sobre a infância e a construção da identidade infantil merece atenção.

No capítulo 3 – Sobre identidade, processo e diferença –, é apresentada uma revisão teórica que discute alguns passos do caminho dos estudos sobre identidade, buscando entender a relação entre identidade, criança e território. São explorados alguns pontos específicos das teorias: a ideia de processo, a caracterização da identidade como metamorfose, a partir da identificação, a questão da diferença e, finalmente a identidade e semiótica.

No capítulo 4 – Identidade, representação, imagem –, é apresentada uma exploração do uso de desenhos infantis no contexto das pesquisas sobre identidade. No capítulo é discutida a ideia de que, por um lado, é útil e fecunda a utilização de desenhos, imagens e figuras, produzidas pela criança, para o estudo de suas questões e de aspectos da sua experiência. Por outro lado, é apresentada também a importância de se contextualizar a imagem com outras dimensões de textualidade oriundas da criança, as quais se podem agregar

aos sentidos do desenho. Com isso se quer trabalhar a interdiscursividade implicada na produção infantil. O desenho é um texto que, por sua vez, está posto no dinamismo das negociações de várias possibilidades e arranjos discursivos que lhe dão consistência e que também se alimentam dele – como se afirma no quadro teórico da semiótica greimasiana.

No capítulo 5 – Objetivos –, declara-se que a pesquisa pretende investigar o processo de construção da identidade de crianças assentadas, por meio da análise da representação pictórica, bem como dos aspectos psicossociais envolvidos, realizando um estudo de caso.

No capítulo 6 – Procedimentos metodológicos –, detalham-se os passos seguidos na coleta de dados e na elaboração da sua análise. É dada uma atenção especial à caracterização dos dois assentamentos nos quais os dados foram coletados, para situar o contexto de toda a pesquisa, do ponto de vista do campo.

No capítulo 7 – Resultados e discussões –, apresenta-se uma síntese interpretativa do material de campo, a partir de todo o referencial teórico discutido. A discussão é feita seguindo, de forma explícita, a apresentação e o desdobramento do material de campo.

Nas considerações finais, é apresentada uma última síntese do trabalho, com atenção especial aos seus objetivos.

Com este trabalho pretende-se, sobretudo, acrescentar algum material à busca de categorias para entender o dinamismo da sociedade brasileira onde ela se manifesta com mais vulnerabilidade e riqueza, isto é, na construção da identidade infantil.

**2 REFORMA AGRÁRIA E A DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO  
RURAL: UM PROBLEMA PARA O ENRAIZAMENTO DAS  
CRIANÇAS?**

---

É importante marcar um espaço para a construção da identidade infantil e adolescente no assentamento. Trata-se de pensar, por um momento, acerca da relação entre a criança e a história que a recebe. A identidade não nasce ilhada, nem suspensa. Num assentamento, qual é a história que recebe uma criança? Qual o mundo de referências de seus responsáveis acerca de questões fundamentais, como a do seu próprio enraizamento – que vai definir parte do núcleo da questão identitária?

A partir de perguntas desse tipo, é preciso verificar alguns pontos da questão fundiária no Brasil e como fica o espaço rural, nessa história. Isso porque esse espaço será o berço onde vão nascer as crianças deste estudo e onde vão construir as suas identidades.

## 2.1 POLÍTICA DE REFORMA AGRÁRIA

No século 19, o Brasil, ainda como colônia de Portugal, seguia o modelo latifundiário europeu de ocupação territorial. A primeira decisão de política agrária foi na contramão da história do progresso, como entendido nos países liberais. A Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, Lei de Terras, instituiu no Brasil, no século XIX, que a posse da terra seria direito de quem pudesse apresentar um documento atestando a compra da terra em questão. Este, um golpe no sentido contrário ao do enraizamento do trabalhador, em favor da especulação monetária com as terras. O instituído nessa Lei era o contrário da decisão nos mais jovens Estados Unidos da América, que sancionavam o direito de posse, na mesma época, para quem provasse que estava trabalhando e produzindo na terra (GONÇALO, 2001).

Por essa e por outras, no Brasil a história da Reforma Agrária é bem diferente da de outros países, que seguiram a estrada das revoluções sociais, como o que se passou na Rússia e na China no século 20. Diferente também da história de guerras, como as que impulsionaram a reforma agrária da Itália e do Japão. Nem ainda se assemelha às revoluções de base camponesa (zapatista) ocorridas no México, ou da Bolívia em 1952 (LIBERATO, 2006).

No Brasil, ainda na República Velha (1889-1930), muitos imigrantes europeus e japoneses desempenharam um papel relevante na incorporação ao processo produtivo, e houve um aumento no número de proprietários de terras em relação à época anterior. Contudo não houve qualquer alteração em relação à estrutura fundiária já instalada.

Somente após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a questão agrária veio à tona, ou seja, começou a ser discutida, e a sua resolução começou a ser vista como questão estratégica para superar os entraves ao desenvolvimento do país. Foi uma época em que se apresentaram dezenas de projetos de lei de reforma agrária ao Congresso Nacional, sem que nenhum fosse aprovado. Debates sobre a temática ampliaram-se com a participação popular e chamaram mais atenção do governo que os das temáticas universitárias, bancária e urbana (LIBERATO, 2006).

Em 1964, o então presidente da República, João Goulart (1919-1976), assinou o decreto prevendo a desapropriação de terras da união para fins da reforma agrária e propôs uma série de providências consideradas indispensáveis, sendo a primeira delas a própria reforma agrária, mas infelizmente não houve tempo de colocar nada disso em prática, pois em 31 de março daquele mesmo ano, 18 dias após a assinatura do decreto, João Goulart foi destituído.

A política de reformas de base defendida por João Goulart provocou mal-estar entre os proprietários e uma enorme agitação entre as classes trabalhadoras e os movimentos de camponeses sem-terra. A perspectiva de uma reforma agrária assustou os latifundiários e os proprietários de uma forma geral.

O governo golpista liderado pelos militares deu especial atenção ao projeto da reforma agrária, desde o início, e só então foi elaborado um projeto de lei de reforma agrária, que foi aprovado rapidamente. A aprovação foi feita pelo Congresso Nacional que sancionou a Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964, que tratava do Estatuto da Terra (LIBERATO, 2006).

Contudo, em vez de favorecer aos trabalhadores rurais, o governo militar preferiu focalizar a política de governo na promoção da modernização. Como modernização implica investimento em tecnologia, conseqüentemente houve um grande reforço aos latifúndios, pois, quanto mais terra possuía, mais um indivíduo se habilitava para acesso a crédito, podendo assim comprar as terras dos médios e pequenos proprietários.

Nessas décadas desenvolvimentistas, dos sonhos e milagres brasileiros, foi também difundida a ideia de que o país seria o celeiro do mundo, mundo que andava se interessando por soja. A cultura de soja foi, pois, fortemente estimulada, o que favoreceu os proprietários mais ricos, a mecanização e a lavoura em larga escala. Por um lado, o Brasil conseguiu bons resultados econômicos, aquecendo o mercado interno e crescendo. Por outro lado, médios e

pequenos proprietários foram sendo excluídos do processo em grande número, ou colocados em situações de subemprego ou subocupação. Desse modo, o Brasil chega ao século XXI sem ter resolvido um problema antigo com origem no século 16, apesar de importantes avanços (LIBERATO, 2006).

O estado de Mato Grosso do Sul, para dar um (bom) exemplo, tinha conseguido redistribuir até o início do ano de 2009, as terras correspondentes ao projeto de 172 assentamentos, o que significa a inclusão do não desprezível número de 31.472 famílias, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do MS (YAMIN; FARIAS, 2009).

O que a história tem mostrado é que não basta regularizar a posse da terra – de resto, nem isso mesmo tem sido feito a contento. É importante regularizar o modelo de ocupação como um todo, sob pena de se perpetuar a situação de uma grande massa de excluídos por políticas de Estado. Para Gonçalo (2001, p. 50), “[...] a briga pela terra carrega a força de representar a busca pela certeza da alimentação diária em nível satisfatório e a produção de valores de uso compatíveis com os padrões próprios de idealização da vida rural [...]”.

Quando os últimos governos investem em projetos de agricultura familiar, no fundo estão reconhecendo que têm uma dívida histórica com grupos que não querem reproduzir no campo um modelo de exploração urbana e de acumulação de capital, mas que pretendem diversificar a forma de ver a relação com a terra e com o sustento pessoal e familiar. A partir daqui, ou seja, da reflexão em busca de elementos que ajudem a caracterizar uma cultura ligada efetivamente ao campo (para não dizer ao “rural”, termo já bastante desgastado), é que pode ser situada a investigação sobre a permanência no assentamento – e a partir daqui, também, poder-se-á falar em identidade negociada nesse espaço.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO RURAL

No quadro referencial da história das políticas fundiárias brasileiras traçado acima em resumidas linhas, é preciso frisar que o espaço deste trabalho é o assentamento rural. O rural enquanto fenômeno teve seu espaço definido a partir da história de desenvolvimento do Brasil, o que significa que o rural foi visto como um espaço secundário, porque não cidade, e marginal, porque não indústria. Com exceção dos grandes produtores, que conseguem



reproduzir, no espaço rural, o imaginário e os sistemas de trabalho urbanos. É isso que será discutido nos parágrafos a seguir.

Marschner (2009), seguindo Lefebvre (1978), afirma que as relações entre o campo e a cidade estão sustentadas a partir de um imaginário que regula as relações produtivas e a divisão do trabalho. A cidade é a porta-voz da revolução do sistema produtivo que reorganizou todas as relações e vínculos sociais a partir do século XVI, o que é denominado capitalismo. Nesse modo de vida, centrado na ideia de acumulação e de desenvolvimento, a civilização tecnológica entende a cidade como a forma de associações macrossociais que encarna o ideal, o padrão de trabalho (indústria), de consumo (mercado) e de educação (escola; universidade), e para onde toda a produção deverá convergir. Assim, o campo transforma-se em um satélite da cidade.

Segundo Marschner (2009), existe uma diluição das contradições e diferenças entre o rural e o urbano porque o tecido urbano passa a ser o dominante para toda a sociedade. Não se reconhece mais o espaço para a diferença, ou seja, para modos de vida que estejam fora do modelo urbano, industrial, tecnológico. Modos de vida tradicionais estão excluídos.

A realidade rural brasileira é muito complexa e foge ao escopo deste trabalho. Por outro lado, a literatura até aqui citada, aponta para o fato que, no mato Grosso do Sul, exemplificam o que significa espaço rural subalterno.

## 2.3 A CRIANÇA E O ESPAÇO RURAL

Segundo Arenhart (2007), a criança, até há pouco tempo, era considerada como incapaz de se manifestar em pessoa própria, uma espécie de adulto imperfeito, diluído e em miniatura. Ainda aponta para o fato de que ser a criança tratada dessa forma significa dar-lhe um tratamento puramente natural, não levando em consideração a sua contribuição para a construção da cultura.

A criança não significa apenas um pequeno reproduutor das estruturas da sociedade adulta e das duas formas de organização e de exploração. Enquanto ela possui capacidade de simbolizar, enquanto brinca e enquanto é capaz de se relacionar, a criança é um universo próprio e, como tal, merece atenção. Está muito além de ser apenas reprodutora de padrões dos adultos, mas pode ser uma mediadora entre o modo de sobreviver em um modelo, que é

efetivamente o daqueles, e o de enxergar o modelo de vida e de existência no recorte do jogo e da imagem.

Desse ponto de vista, parece importante investigar as estratégias através das quais as crianças expressam o processo da construção da própria identidade. No caso das crianças assentadas, essa construção está ligada aos processos de apropriação do território e de construção dos sistemas de vida e de produtividade, como observa Arenhart (2007, p. 46):

As crianças sem-terra são levadas a tomar a história nas mãos e a ajudar a construir uma sociedade sem distinção de classes, para, então, a infância ser mais do que apenas uma promessa ou uma dívida da modernidade. Afinal, diz sabiamente uma criança: “o que tem de igual entre ser criança sem terra e as outras é que todas são crianças, todas têm o direito de brincar, estudar e conseguir um futuro”.

A percepção infantil possui peculiaridades que a qualificam para representar, no mínimo, um momento particular no desenvolvimento de um modelo de vida concreto, que aos poucos vai ser fixado e que pode tanto tomar o rumo da reprodução de padrões recebidos, quanto assumir novas formas. Em todo caso, as crianças, que sucedem aos adultos, devem ter algo a dizer acerca do mundo que veem que querem e que poderão efetivamente assumir quando chegar a sua oportunidade. E falando sobre isso, sobre o que querem, deixarão entrever algo do que são.

A narrativa infantil sobre o seu contexto é importante para entender tanto a criança, quanto o contexto, pela peculiaridade da sua visão. Entende-se por contexto, aqui, conforme reportado por Graue e Walsh (2003, p. 25), uma “unidade de cultura”, ou seja,

[...] um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referências mais imediato para os actores mutuamente envolvidos.

Tudo o que pode vir a ser simbolizado ou tratado como objeto de expressão no diálogo, na criação de imagens ou no jogo, entra assim como material da elaboração da identidade infantil. Esta, por sua vez, encontra-se contextualizada por uma história de reformas, mudanças, conquistas e dificuldades – o problema agrário – que produz uma situação de crise indefinida para muitas famílias. É do seio dessas famílias, em permanente busca do outro lado de um rio, ou em permanente diáspora, que surge a pergunta pela identidade da criança e adolescente assentados (YAMIN; FARIAS, 2009).

### **3 IDENTIDADE: BREVE PERCURSO TEÓRICO DA CRISE À SEMIÓTICA**

---

A história da reflexão sobre a identidade evoluiu desde debates sobre a sua essência até estudos procurando entender performances de construção da identidade (LIMA, 2008). Neste capítulo serão revistos alguns passos desse caminho, sobretudo para tentar lançar alguma luz sobre a relação entre identidade, criança e território: a ideia de identidade como processo; sua caracterização como metamorfose, a partir da identificação; a questão da diferença e, enfim, alguns aportes da semiótica. Serão ensaiados alguns exemplos e aplicações ao tema específico de interesse deste trabalho para preparar o terreno para as discussões, que virão em outra seção do texto.

Autores que estudam especificamente o processo de construção da identidade no território do assentamento enfatizam que se trata de um processo muito dinâmico e difícil de ser estudado. É um processo muito variável e exposto a influências, até se poder afirmar que se trata de identidades em trânsito (YAMIN; FARIAS, 2009).

### 3.1 IDENTIDADE E CRISE

Um elemento fundador para um estudo psicológico de processos identitários é trazido por Erikson (1976), e alguns de seus elementos podem ser brevemente discutidos aqui.

Em primeiro lugar, é importante fazer uma breve nota sobre a passagem, nos estudos sobre desenvolvimento, para uma compreensão mais expandida do processo de integração e de amadurecimento humano, graças aos estudos de Erikson (1976). O amadurecimento humano deixa de ser, para ele, apenas problema de se chegar à fase considerada adulta sem desenvolver uma neurose, transformando-se na luta para conquistar mais do que isso, uma vida frutífera, realizada, integrada em todos os seus aspectos, incluindo mesmo outras esferas mais amplas do contato do ser humano. Em Erikson (1976) já se tem uma ideia de ambiente mais próxima à de espaço de socialização e de cidadania.

Além disso, e mais importante ainda, é mencionar a ênfase sobre a ideia de crise, no trabalho desse autor. O seu trabalho sobre o desenvolvimento humano é apresentado todo como uma sucessiva luta contra conflitos, dos quais a pessoa vai ressurgindo

[...] com um sentimento maior de unidade interior, um aumento de bom juízo e um incremento da capacidade de 'agir bem', de acordo com seus próprios padrões e aqueles padrões adotados pelas pessoas que são significativas para ela. (ERIKSON, 1976, p. 90).

Os conflitos são importantes para que a pessoa adquira, cada vez mais, um sentimento de coesão interior, uma confiança mais consolidada nas próprias forças e possibilidades. A partir da ideia de que crescer, desenvolver-se, é superar, Erikson (1976) desenvolve uma série de tipologias sobre os diferentes conflitos das fases do desenvolvimento humano, que não serão assunto deste trabalho. Mas, na discussão dos conflitos, há um elemento relevante, que importa ressaltar, a noção de “moratória psicossocial”.

De certa forma, observa Erikson (1976), “uma crise é uma dívida”. Durante a crise, a pessoa fica mais interiorizada, desenvolve mecanismos de defesa contra as agressões do ambiente que são, em última análise, cobranças, tal como a criança que está adolecendo, com suas mudanças corporais e descobertas. Aos poucos, a pessoa consegue “subordinar as identificações” de uma fase anterior a uma “nova fase de identificação”, como a passagem da infância à idade adulta; como as grandes mudanças de fases. Ora, durante essas crises de reconfiguração, a pessoa estabelece uma pequena trégua com o seu ambiente – seja ele a família, a escola, seja o que for – para poder responder satisfatoriamente às solicitações.

O que é importante enfatizar, a este ponto, é que se torna possível sair da moratória, ou seja, da latência forçada, do intervalo, para arranjar recursos para o pagamento da dívida, se e quando for possível para a pessoa definir um contexto de leitura, de entendimento, de toda a situação que a cerca. Uma crise é um momento de reconfiguração. E uma reconfiguração precisa de uma imagem, de uma figuração.

Acontece que esses períodos mencionados, de intervalo, de uma certa latência psicossocial, não podem ser entendidos como fins em si mesmos. Se isso acontece, a pessoa perde de vista o ponto a partir do qual pode se tornar capaz de assumir as novas configurações, e pode assumir posições regressivas, ou institucionalizar o momento que era para ser transitório. Um exemplo de como isso pode acontecer é o processo de delinquência (ERIKSON, 1976). Certo tempo praticando pequenos furtos como adolescente pode ser tolerado em algumas sociedades. Mas a falta de suporte familiar, estruturação emocional ou perspectivas de oportunidades profissionais podem influir negativamente sobre a situação de crise, como que congelando um momento que deveria ser transitório.

Para isso, um dos pontos importantes mencionados pelo próprio Erikson (1976, p. 159) são os processos de identificação, que consistem em tomadas de posição facilitadas por “[...] representantes idôneos de uma significativa hierarquia de papéis [...]”. Isso significa que,

na transição de uma maior dependência para uma autonomia inicialmente assistida, mas aos poucos mais plena, a criança necessita de pessoas com as quais possa se identificar, na trajetória de construção da sua identidade, no processo de ancoragem da sua experiência individual.

Essa identificação, para Erikson (1976), é um momento que deve ser superado por uma tomada de posse final da “identidade definitiva”. Essa perspectiva não se pode aceitar, pois há o registro de uma importante crítica a essa noção mais essencialista. É a noção de identidade como metamorfose, a seguir.

### 3.2 IDENTIDADE E PROCESSO

Hall (2003) afirma que os processos identitários precisam ser pensados a partir de coordenadas dinâmicas. Para Santos, B. (1994, p. 31), a identificação, enquanto processo, é o que existe de mais próximo de uma definição de identidade, devido ao grande dinamismo e instabilidade dos tempos atuais, que dificulta muito falar em fenômenos definitivos ou permanentes, conforme ele afirma:

Sabemos hoje que as identidades [...] são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Santos, B. (1994) aponta para a atualidade da discussão suscitada no Brasil por Ciampa (1987), o qual afirmava que a identificação, assumida em primeira pessoa, assinala o significado da identidade como processo, ou seja, como metamorfose. Essa noção, a da identidade como metamorfose, marcou a definição de uma nova época para a psicologia social no Brasil. Trata-se da busca de um modo de pensar os processos de subjetivação em maior consonância com a realidade nacional, marcada pela diversidade de perspectivas e também por processos dinâmicos de exclusão e de afirmação.

O trabalho de Ciampa (1987) recusa-se a buscar generalizações e põe em discussão o tema da identidade por meio de um ensaio que gira ao redor de dois casos, um, tirado da

literatura, e outro, estudado a partir de história oral. Desde esse trabalho, oficialmente, a psicologia brasileira aceita que é possível procurar investigar intensivamente um fenômeno singular para procurar gerar categorias de interpretação a partir dele (CAMPOS; FERREIRA, 2007; LIMA, 2008). E entende, ainda, que a identidade deve ser estudada a partir de múltiplos contextos de determinação, reunidos de forma mais ou menos coerente em narrativas individuais - mas jamais isoladas.

Assim, o trabalho de Ciampa (1987) merece atenção pela refutação da ideia de uma identidade fixa. O ganho desse trabalho é mostrar um caminho, ou seja, mostrar que, se quiser estudar a identidade das pessoas, a psicologia deverá estudá-las através de suas determinações históricas, na dialética (na contradição) de seu cotidiano. Isso significa que o caminho para se compreender a identidade humana é o da ação humana, ou seja, das múltiplas determinações entre pessoas, nas suas redes sociais, que também são redes de linguagem e de dar/receber significados. E o ser humano está sempre agindo, relacionando-se. Por isso, para estudar o que o ser humano é, torna-se fundamental entender quais as suas relações no cotidiano. Essa proposta fica clara na formulação da identidade como um processo de metamorfose. Para ele, a identidade é processo, ou seja, ela flui todo o tempo, e não um produto pronto.

A partir disso, Ciampa (1987, p. 133) afirma que a atividade, a consciência e a identidade são “[...] três categorias fundamentais para a Psicologia Social estudar o homem [...]”. O indivíduo não é uma essência fixa, mas se desdobra no cotidiano, como uma personagem que assume diversos papéis e, assim, constrói um mundo, no seio de relações sociais.

A identidade, para Ciampa (1987), acontece em uma relação entre o indivíduo e a sociedade, como dois polos de uma relação complexa, e o que se espera, como desenvolvimento de uma identidade sadia, é a conquista de uma autonomia cada vez mais crescente. Na medida em que aumenta a autonomia, aumenta também a capacidade do indivíduo de se autodeterminar, num processo de superação de obstáculos e de conquista de uma posição social mais adequada. Essa definição abre a psicologia para o estudo do processo de troca entre o indivíduo e o social. Mas ainda se torna necessário anotar brevemente outros pontos salientes dessa definição de identidade, aqui brevemente esboçada.

Para Ciampa (1987), como para Santos, B. (1994), Hall (2003) e outros autores que trabalham com os Estudos Culturais, a questão da identidade resolve-se como questão de

ação. Observar como os sujeitos atuam é observar como eles constroem as coordenadas da própria existência humana, e como constroem o próprio mundo de significado, de valores, e como o negociam, de forma nem sempre coerente, mas sempre dinâmica (CIAMPA, 1987).

Isso tem como consequência a relação com a própria existência, como a de aceitação, atribuição ou recusa, de desempenhar papéis. O ser humano constrói a própria identidade como o ator que constrói uma personagem. Isso significa que a reflexão acerca da construção da identidade é mediada não pela filosofia, pela busca de um modelo racional e poderoso, mas por figuras do teatro, da dramaturgia, com o sentido de se procurar gerar uma reflexão inspiradora. Para Ciampa (1987), o sujeito escolhe falas, compõe cenários, aumenta e diminui perspectivas ou possibilidades de ação, negocia o que quer e o que pode expressar efetivamente. E, sobretudo, manipula significados. Nesse processo de escolha, o próprio sujeito acontece, como sujeito, como subjetivação – a metamorfose é a história das sucessivas construções e representações de si mesmo que cada pessoa vai vivenciando e apresentando.

Outra consequência importante dessa visão da construção da identidade humana é a ideia que as identificações são fundamentais para se entender todo o processo de negociação. A pessoa, para ser quem ela é, necessita identificar-se e apresentar-se de determinada forma, apresentar uma performance, um espetáculo, o espetáculo da vida, da própria história, em sua singularidade. Em outras palavras, o indivíduo, ao definir-se em seu processo, vai também se exteriorizando em sucessivas performances de comunicação.

Nessa perspectiva do estudo do ser humano contextualizado historicamente, é necessário dar atenção a mais uma especificação teórica:

A tarefa analítica da identidade e da cultura requer de ambas as forças metodológicas que apenas os estudos transdisciplinares integrais podem chegar a propostas concretas de planejamento social participativo [...] (NORIEGA, 2004, p. 74, tradução nossa).

O caminho para o estudo da identidade deve ser construído a partir de contatos entre várias disciplinas que estudam as muitas práticas relacionadas ao agir humano. É nesse ponto que parece importante evocar a mediação de alguns insights dos estudos culturais, mas no mesmo sentido de Ciampa (1987, p. 142), que pede ajuda a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e a Martin Heidegger (1889-1976), mas sem que isso signifique “[...] uma adesão total e incondicional ao pensamento de ambos, nem mesmo a apenas um deles [...]”. Neste



estudo, o que se busca é apontar para referências importantes para lançar luz aos dados, aos diálogos com os participantes. Nesse sentido, a partir de algumas leituras de autores, pode-se entender mais alguns elementos analíticos para se poder acompanhar a produção da identidade infantil no contexto do território.

O principal veículo por meio do qual a cultura “produz e reproduz os significados sociais” é a linguagem, no dizer de Turner (2003). O estudo de vários pontos de referência acerca de um dado fenômeno pode ser interessante se os trata como linguagem, ou seja, como compondo um rico tecido de material que pode ser examinado e lido de forma complementar para mostrar tanto a riqueza do fenômeno observado, quanto os aspectos que escapam aos observadores comuns, quando se cruzam aspectos ou camadas diferentes dessa leitura.

Turner (2003) explica que esse estilo de trabalho foi aplicado por vários autores dessa escola, entre eles Stuart Hall e Paul du Gay, para estudar diversos aspectos relacionados ao consumo cultural. Os autores cruzam informações oriundas de relatos de história oral, dados econômicos, investigações de hábitos de consumo, entrevistas de grupos específicos. Os estudos traçam painéis que evidenciam relações de poder, trajetórias e negociações identitárias. Turner (2003, p. 228) afirma: “Na sua combinação de abordagens, esta ênfase sobre a articulação entre processos culturais relativamente discretos, parece agora marcar esta tradição de pesquisa [...]”.

O modelo de ciência proposto, num caso como esse, é um exercício de escuta do problema de investigação a partir de vários encontros e também contradições, para encontrar pontos que estão sendo obscurecidos no cotidiano. Em outras palavras, os Estudos Culturais não aparecem como um corpo de doutrina, de conteúdo ou de perguntas, mas como ferramenta para pensar a metodologia. Fazer de outra forma seria trair mesmo a sua intuição primordial, que é refletir a partir de cultura local simbolizada. No caso do presente trabalho, trata-se de tentar evidenciar dimensão psicológica de um problema que interessa ao projeto do Brasil como nação. Uma dimensão que está resumida em uma série de perguntas: Os cidadãos têm sentido de pertencimento? Como sentem isso? Como simbolizam? Essa gama de perguntas traduz-se na única pergunta pela construção da identidade infantil da criança assentada, ou seja, na ponta mais vulnerável do problema. Para investigar um problema com essas fortes ligações históricas e políticas, é importante usar uma ferramenta metodológica que dê conta da diversidade dos seus dados.

Existem perguntas que podem aparecer dessa forma, como ocultas, ou como sendo relegadas a segundo plano. São interrogações acerca da relação entre a identidade e o assentamento como forma de cultura, aqui denominado apenas como território, porque o sentido do pertencimento e o do morar, do habitar estão intimamente ligados, apontando para a necessidade de se promover o diálogo entre uma psicologia da identidade de crianças assentadas e as ciências sociais. Fernandes (2005, p. 27), especialista em Reforma Agrária, observa que

[...] A relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não. E assim, criam-se diferentes leituras socioespaciais.

Dessa forma é produzido um espaço geográfico e social específico: o território. O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades.

O território, conforme Fernandes (2005), é um espaço apropriado. Isso acontece de formas determinadas e estabelece relações particulares de poder, bem como de conflitualidades entre as diversas regiões de poder em conflito.

Outra definição interessante sobre território é proposta por Santos, M. (2002b, p. 10) que diz:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida [...].

Até aqui, é clara a exposição acima. No entanto, o processo de apropriação acontece mediante a negociação do sentimento de pertencer a um lugar, de “ser alguém daqui”, de constituir o subjetivo a partir da sua situação concreta e espacializada. As estratégias e negociações dessas construções subjetivas e, ao mesmo tempo, sociais ou socializadas (porque nascem numa teia de linguagem e de história) detalham-se de uma maneira complexa. O momento em que acontece a apropriação é, na verdade, como se viu até agora, um tempo amplo, que dura em média ao redor de dez anos (não se tem um cálculo). A psicologia que trata da identidade de crianças que, por sua vez, vivem em um assentamento, precisa tomar

conhecimento de que, nesse caso, se trata de crianças que estão enfrentando o desafio histórico, da territorialização.

Uma especificação a mais acerca do conceito de territorialização aparece em Oliveira (1998, p. 55) quando afirma que

[...] a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

A territorialização, conforme se vê no texto acima, é entendida como a apropriação subjetiva e social de um espaço através de dinâmicas de pertencimento. As pessoas que moram num espaço definido como sendo de reforma agrária passam todas por um processo de tentar assumir esse espaço como seu, imprimindo nele as suas características, escrevendo nele seus desejos, projetando seus sonhos.

É nesse sentido que identidade, território e pertença não podem ser pensados em separado (SOUZA; PEDON, 2007). E é a partir da expressão dessa questão que se lança mão de algumas ideias dos estudos culturais em busca de categorias analíticas para entender o problema de estudo e para fazer justiça, como se verá, à riqueza de material trazido pelas pessoas que estão em pleno processo de territorialização.

### 3.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA

Nos Estudos Culturais, um dos temas mais importantes é o da afirmação da identidade na negação da diferença, que também pode ser expresso de outra forma, como a construção de uma posição subjetiva numa rede discursiva (SILVA, T., 2000). Para Bernardes e Hoenisch (2003, p. 119), isso significa que a identidade não pertence ao sujeito, não é “[...] uma substância, mas uma fixação em uma determinada posição na linguagem, constituída a partir da diferença [...]”. A identidade é uma tarefa a ser pensada a partir da diferença, e as duas são lidas relacionalmente, de forma que só é possível entender, apreender ou explicar uma a partir da outra.

O fato de serem construídas a partir de redes discursivas significa que os relacionamentos humanos são vistos a partir do papel da linguagem, como estruturador do tecido social humano. A identidade se constrói na teia de discussão de significados, enquanto as pessoas se dão e subtraem, recebem e conquistam, determinados significados.

Existem questões e níveis na construção da identidade, que vêm sendo refletidos ou apontados pelos especialistas. Bauman (2004), por exemplo, enfatiza que a identidade é uma construção extremamente problemática na modernidade, porque se trata de um problema, ou missão, estrutural, e não apenas pertencente aos indivíduos. Os estados nacionais, as grandes ideologias e até mesmo as grandes religiões, os sistemas econômicos, tudo perdeu as referências e está escorrendo como líquido, de um lado para outro, na sua análise. Isso atinge aos indivíduos e fornece uma categoria importante, tirada da sua biografia, para se pensar a relação da afirmação da identidade como negação da diferença. Ele começou a sua carreira em Varsóvia, na Polônia, e está agora praticamente para concluí-la na Inglaterra. Bauman (2005, p. 18) conta por que:

Não me recordo de dar muita atenção à questão de minha 'identidade', pelo menos do ponto de vista da nacionalidade, antes do brutal despertar de Março de 1968, quando o meu polonesismo foi publicamente posto em dúvida. Imagino que até então eu esperava, prosaicamente, e sem qualquer ansiedade ou astúcia, aposentar-me por tempo de serviço na Universidade de Varsóvia e ser enterrado, chegada a hora, num cemitério da cidade. Mas, desde Março de 1968, o que todos esperavam, e ainda esperam de mim, é que eu me autodefinia, e que eu tenha uma visão ponderada, cuidadosamente equilibrada e ardentemente defendida da minha identidade. Por quê? Porque, uma vez tendo sido obrigado a me mudar, expulso de algum lugar que pudesse passar pelo meu 'habitat natural', não haveria um espaço a que pudessem considerar-me ajustado, como dizem, cem por cento. Em todo e qualquer lugar eu estava – algumas vezes ligeiramente, outras vezes ostensivamente – 'deslocado'. Aconteceu que, entre os vários problemas conhecidos como 'minha identidade', a nacionalidade ganhou uma proeminência particular. Eu compartilho essa sorte com milhões de refugiados e migrantes que o nosso mundo em rápido processo de globalização produz em escala bastante acelerada. Mas a descoberta de que a identidade é um monte de problemas, e não uma campanha de tema único, é um aspecto que eu compartilho com um número muito maior de pessoas, praticamente com todos os homens e mulheres da nossa era 'líquido-moderna'.

No relato acima, aparece claramente o que Silva, T. (2000) explica como sendo a dinâmica através da qual a identidade acontece. Ele anota que existem a identidade (o que é), e a diferença (o que não é). São dois níveis de predicação. Predicar é afirmar ou negar algo de alguma coisa ou objeto, como quando digo “eu sou uma assentada” [ eu ( + assentada ) ], ou

“eu moro no assentamento por enquanto, mas não sou assentada” [eu + assentamento ( - assentada ) ].

### 3.4 SEMIÓTICA E IDENTIDADE

Para Cobley (2001), seria quase impossível imaginar a existência de uma pessoa que jamais houvesse interessado pelo funcionamento dos sistemas de comunicação ou, em outros termos, pelo trabalho dos signos no interior dos sistemas através dos quais a espécie humana conquistou o seu espaço no mundo, desde a passagem de humanoides a *homo sapiens*, até ao momento em que o viver humano cada vez mais se revela como uma interminável negociação de signos e de seus usos, ou seja, do modo como o ser humano recebe, utiliza e atribui significações a cada elemento da sua experiência.

O estudo das relações entre os signos utilizados para referir, significar, organizar a experiência em listas, e assim por diante, já tem sido denominado como semiótica há alguns séculos (DANESI, 2004; FIORIN, 2006). Mas é mérito de C. S. Peirce, por um lado, e de A. J. Greimas, por outro, o de ter iniciado modelos de semióticas capazes de se aplicar à leitura e análise sistemática de textos e narrativas. Barros, D. (2005, p. 11) define a semiótica com bastante clareza, como uma forma de investigação que “[...] procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz [...]”.

A semiótica se entende como um campo de investigação, de atividades, e através das atividades quer propor o acesso ao seu objeto, o texto. Como o modelo de Greimas é mais aberto e é mais direcionado a narrativas, ou pelo menos tem sido mais explorado nesse sentido, será utilizado neste trabalho, sem que se afirme que é superior ao outro. A complexidade do assunto impede esse tipo de avaliação.

No exercício prático da semiótica, os pressupostos básicos, que dão a chave de leitura de todos os trabalhos, são a condição textual de todo esforço comunicativo humano; a narratividade e, ainda, a gramática (MARTIN; RINGHAM, 2000).

Todo fenômeno comunicativo humano – ou seja, todo produto de comunicação, seja fotografia, texto escrito, música ou outras formas expressivas – implica uma estrutura subjacente, ou seja, possui a marca da textualidade. Em segundo lugar, todo texto, enquanto

comunica algum conteúdo ou estado, enquanto possui a marca da enunciação, é um texto provido de narratividade – o que deve ser diferenciado de narrativa.

Nem todo texto é uma narrativa, mas todo texto possui a condição de narratividade. Isso equivale a dizer que todo texto possui um tipo de movimento ou processo, de comunicação ou de atribuição. Em terceiro lugar, todo texto pode ser interpretado de certa forma a partir de uma gramática. Existem elementos estruturais que podem ser entrevistados e enunciados a partir da observação das unidades de textualidade de que é composta a realidade (FIORIN, 2006; MARTIN; RINGHAM, 2000).

Essa análise tenta decodificar e expor os modos de funcionamento do texto, ou da realidade comunicativa humana, considerada em sua textualidade fundamental. Se existe um texto, fazer a sua análise semiótica é como que descobrir e expor os nós de sua textura.

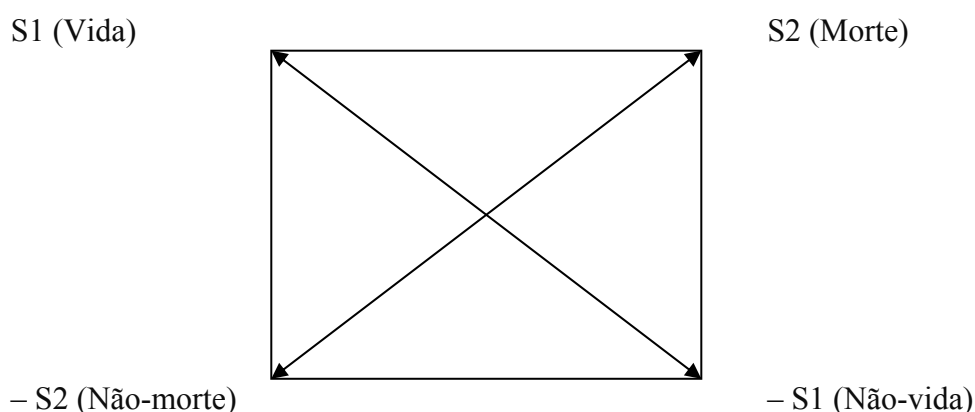
A análise dos textos a partir do idioma da semiótica coloca-se diante da tarefa de desdobrar, ou explicitar, o denominado percurso gerativo do sentido. Uma maneira de defini-lo é como

[...] uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo [...]. Os três níveis do percurso são o profundo ou fundamental, o narrativo e o discursivo (FIORIN, 2006, p. 20).

Em outras palavras, o percurso gerativo do sentido de um texto é encontrado na medida em que se consegue dividir e entender as partes e aspectos em que os textos se organizam, entender a sua gramática subjacente. Os textos são, como já se disse, de várias espécies diversas: verbais, visuais, sincréticos, gestuais. No caso do presente trabalho, utilizou-se um conjunto de texto sincrético, ou seja, várias unidades diferentes de produção de significado (desenhos, instalação, narrativas). O trabalho semiótico distingue três níveis de operação nos textos (FIORIN, 2006; MARTIN; RINGHAM, 2000).

No nível profundo, o mais fundamental para o percurso gerativo do sentido, o intérprete da semiótica deve identificar no texto a articulação fundamental dos valores que geram todo o texto (FIORIN, 2006). Esses valores, com as suas possíveis relações, são articulados numa importante ferramenta que aqui será utilizada, o quadrado semiótico. Os valores positivos são euforizados (positivizados) no discurso, e assim podem ser identificados. O mesmo vale para os valores negativos, ou que os protagonistas rejeitam, que são

disforizados, assinalados com valor negativo. Fiorin (2006, p. 23) observa que “[...] euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto [...]”. O que significa que polaridades semânticas podem receber euforizações diversas. Essa dinâmica é representada basilarmente no quadrado semiótico, que é uma “[...] apresentação visual das estruturas elementares do significado. Articulando as relações de contraditoriedade (oposição), contradição e implicação, ele é a expressão lógica de qualquer categoria semântica [...]” (MARTIN; RINGHAM, 2000, p. 12). Um exemplo clássico do quadrado semiótico, com as suas relações, pode ser visto abaixo:



As relações são de: 1) Oposição ou contrariedade: quando um termo pressupõe o outro (como S1 e S2); 2) Contradição: quando os termos negam-se mutuamente (como S1 e - S1; - S2 e S2); 3) Implicação: quando um termo envolve o outro (assim - S1 e S2; - S2 e S1) (MARTIN; RINGHAM, 2000, p. 13).

Num segundo nível de análise a semiótica propõe alcançar a gramática narrativa do texto, ou seja, seus movimentos. Há dois grandes esquemas a seguir, para analisar este nível da construção textual. O primeiro, o esquema narrativo actancial, enfatiza a atribuição de papéis ao longo das operações necessárias para se cumprir as diversas fases de um texto. Na verdade, fala-se em relações: sujeito/objeto, ajudante/oponente, emissor/receptor.

É importante notar aqui uma questão importante. Para agir, um sujeito necessita articular, narrativamente, o seu desejo com o poder de efetuar uma mudança qualquer. Neste sentido entram em cena as modalidades do desejo de agir (querer-fazer) e a necessidade (dever-fazer), que habilitam o sujeito a agir, a entrar numa relação narrativa. O segundo

esquema de análise da construção textual é o esquema narrativo canônico, Neste esquema detalham-se as diversas fases envolvidas em qualquer narrativa, especialmente nas aventuras: o contrato ou manipulação (quando o sujeito actancial é convencido a entrar na história), a fase da competência (quando ele se apropria de um poder para agir), a performance (o relato da mudança que caracteriza o núcleo da história) e a sanção (resolução final da narrativa, seja ela uma recompensa ou punição).

No nível discursivo da análise, identifica-se no texto a superfície do significado, ou a sua manifestação. Os componentes deste nível são o figurativo (porque referido ao mundo externo e ao trabalho dos sentidos e do que eles podem observar, tocar, etc.), o gramático/sintático (que revela estratégias de manipulação textual, como o uso de voz ativa ou passiva, por exemplo), e o enunciativo (que analisa traços da relação entre o autor e o ouvinte do texto, tentando entender se o esforço é o de transmitir algo como verdadeiro, por exemplo, ou se impressionar e conquistar/seduzir o leitor ou ouvinte).

Para os autores dos Estudos Culturais, o ser humano é basicamente um usuário de linguagem, e é no uso da linguagem e na sua potencialização que acontecem as negociações de papéis sociais importantes, conquistados como poder actancial. No interior dessa discussão, os trabalhos semiotizam processos de construção identitária, para evitar a sua essencialização ou naturalização (TURNER, 2003). Uma pessoa em processo de construção identitária é um actante, e as operações mediante as quais ele constrói a sua identidade são um processo, não um dado. Uma identidade não se tem, mas se constrói, na relação de trocas de significados e nas redes.

No mesmo sentido, buscando compreender a identidade a partir da diferença, Grubits e Darrault-Harris (2000) mostraram que, por meio da psicosemiótica e seus instrumentos, especialmente o quadrado semiótico, também é possível analisar a construção da identidade. Eles apontam a dicotomia sistema/processo, ou seja, paradigmática e sintagmática, assinalando também para essa dinâmica entre negar ou afirmar a identidade através da diferença. Em outro estudo, os autores, por meio da análise psicosemiótica dos desenhos e outras técnicas específicas, observou a relação lógica entre o reflexo de elementos urbanos na vida de crianças indígenas na reserva. Em sua pesquisa, Grubits e Darrault-Harris (2000) chegam à conclusão de que o quadrado semiótico como instrumento para a análise permite a compreensão do processo identitário; de fato mostra que algumas crianças das reservas, principalmente da Guarani, estão negando o valor da vida na reserva e afirmando o valor da



vida na cidade. Em outro estudo, ampliando o foco para os aspectos transculturais dos desenhos, Grubits e Darrault-Harris (2008, p. 281) afirmam que

O quadrado semiótico é, então, ao mesmo tempo, o modelo de organização estática (o sistema de valores) e um modelo dinâmico que permite descrever e também antecipar os percursos a cumprir pelos actantes, vivenciando as transformações identitárias e culturais.

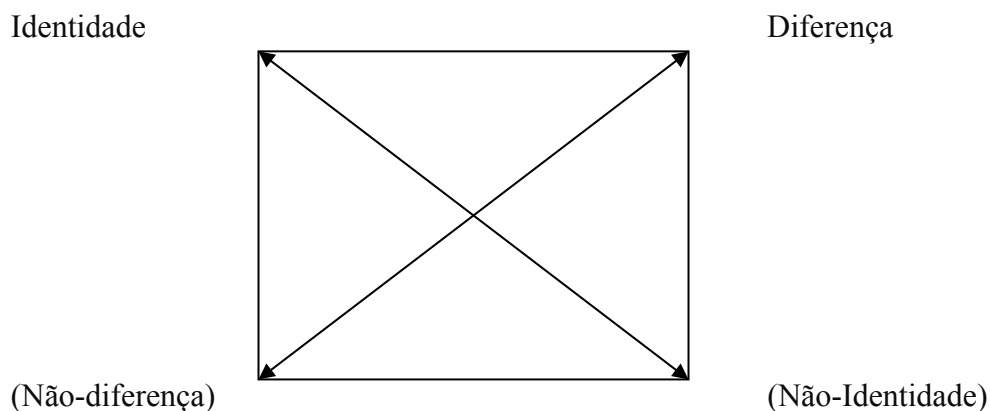
O quadrado dispõe, na forma estética e estruturada, uma relação que acontece na esfera das ações, do agir comunicativo. Assim sendo, a afirmação mais importante nesse contexto é a de que, contrariamente à experiência comum, a identidade não é pensada a partir da afirmação, mas a partir da diferença. E, embora pareça contrariar os costumes da maioria das pessoas, essa forma de estruturação do pensamento tem raízes na própria forma de organização dos significados na mente humana. A partir dessa lógica, a afirmação de identidade pode ser, de fato, um processo através do qual a pessoa tece uma cadeia de diferenças. E quem queira estudar os processos identitários, mesmo sem diferenças claramente perceptíveis, terá de entender a articulação das pequenas negações que vão aparecendo no cotidiano das pessoas. Afirmar é negar, de certa forma. Ou, pelo menos, a afirmação aparece em toda a sua clareza quando é contraposta à negação – ou à afirmação da sua diferença.

Um exemplo claro disso é a concepção de cor, que só pode ser vista claramente quando contrastada. Uma cor só pode ser percebida claramente em presença de luz. Isso já é uma afirmação de diferença (a cor não é a luz, para os olhos); quando se desce a cores particulares, tudo fica ainda mais claro: o amarelo-limão é aquela cor entre o amarelo-ovo e o verde, e assim por diante (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006).

A dinâmica da identidade “nacional” narrada no texto de Bauman (2005) aparece, primeiro, enraizada num “*habitat* natural” e, em seguida, a partir de um ato de negação, quando o narrador é proibido de ensinar e deportado de seu país natal, sendo obrigado a afirmar-se como professor, intelectual e cidadão, de um tipo especial: Como não compactuando com um golpe de estado; como não inglês e, ao mesmo tempo, como não mais polonês – não do jeito que era antes de isso lhe ter sido negado. Aos poucos, Bauman (2005) define a sua posição identitária: requer a naturalização como cidadão inglês e direciona as suas pesquisas para a questão do impacto da globalização.

Analisando os dados trazidos pelo texto, pode-se perceber como se trata de uma identidade nascida da frustração de um projeto inicial de identificação com um solo natal, com ideais e valores tradicionais, com laços de família, ou seja, com uma cultura experienciada como “dada”. O processo se estabelece como uma construção conflituosa, terminando num esforço de emancipação e de síntese. Bauman (2005) nasceu Polonês, vive, ensina na Inglaterra e tem passaporte inglês. Mas a maneira como se descreve, lá no fundo, é como cidadão do Mundo (BAUMAN, 2005; SILVA, T., 2000).

Outra elaboração interessante traçando um paralelo entre a semiótica e as estruturas de construção da identidade humana é a proposta por Beividas e Ravanello (2006). Os autores afirmam que a identidade é uma posição de fixação definitiva que, em si mesma, é impossível, mas que atrai o ser humano em sua trajetória existencial. Considere-se, por exemplo, a identidade de empreendedor; de bom pai, de boa mãe, conquistada definitivamente. Por outro lado, o processo verificável ao longo da construção da identidade é o da identificação, que consiste em uma tentativa de compartilhar valores ligados ao pensar e ao sentir das outras pessoas, tal como os atos particulares através dos quais os sujeitos tentam se aproximar dessas figuras ideais. A identidade, em outras palavras, aparece para os autores como um “princípio de permanência para o sujeito”, ou seja, um polo de atração em um contexto essencialmente narrativo apoiado, por sua vez, na identificação, ou seja, o “[...] fazer interpretativo que projeta uma equivalência entre duas existências modais – a do enunciatário, perante uma personagem da narrativa” (BEIVIDAS; RAVANELLO, 2006, p. 134). Essa mesma figura, semiotizada pelos autores no quadrado, aparece da forma que segue:



No contexto da identidade assentada, pode-se considerar que a pessoa vai construir a ideia de quem ela é negando o seu oposto, o que ela não é, ou não quer ser. O que se esperaria em um ambiente “rural” é que, para afirmar a pertença àquela identidade, as pessoas negassem o urbano. A pergunta aqui proposta é: qual é o posicionamento do imaginário da pessoa em processo de construção da identidade? Essa pessoa possui referenciais internos, ou seja, territorializados, que a desafiem para que ela deseje manter-se, para que se identifique com o lugar e com os seus desafios? Ou a pessoa é obrigada a projetar para fora imagens de vida feliz, negando a sua própria identidade, projetando-se em direção a referentes externos ao assentamento, criando um ideal de arribação, de êxodo, de fuga, jogando-se em um estado construído (não por ela unicamente) de diáspora?

Hall (2003) é um escritor que vive a partir do próprio exílio a expansão do conceito de diáspora para a ideia de que a identidade transitória, a qual o migrante se vê forçado, fica fixada e o afeta em sua autodefinição. No Brasil uma importante contribuição para reafirmar essa maneira de entender a identidade a partir do exílio – identidade “diaspórica” – aparece em Reis, M. (2010), que propõe superar o estilo de análise que estuda a identidade como se fosse uma estrutura fechada ou a ancoragem em elementos históricos definitivos e insuperáveis, no sentido de um movimento aberto para uma série de leituras, releituras, significações, no sentido de identidades que se projetam como identificações, e não mais como estruturas fixas.

Três características da ideia de diáspora aplicada aos estudos da identidade merecem ser destacados e estão bem sintetizados na citação acima. Em primeiro lugar, o tipo de deslocamento que está em questão. O deslocamento apontado por Reis, M. (2010) é “imaginativo”, referindo-se à maneira como as pessoas se veem, ou seja, as pessoas que vivem nas fronteiras veem-se, imaginam-se como deslocadas, não pertencendo nem a um, nem ao outro lado. Em segundo lugar, sempre comentando o texto já referido, o deslocamento da maneira de se imaginar gera um sentimento de não pertencer, de não ter uma casa ou de estar sempre em suspenso, sem poder repousar (o que traduz a expressão alemã *Unheimlichkeit*) (IRMEN, 1988).

A terceira característica reforça ainda mais a condição de contraste enunciada na palavra “diáspora”. Em vez de se procurar uma estrutura fechada ou ancoragens definitivas, passa-se a pensar a identidade “[...] em direção à construção do desarranjo e dos deslocamentos de signos [...]” (REIS, M., 2010, p. 40). Esta, uma mudança de acentuação

relevante nos estudos, da permanência em direção à transitoriedade, mas enfatizando a noção de transitoriedade como transformada em algo que fica instalado de forma definitiva. Ou seja, a noção de identidade pensada a partir da categoria da diáspora obriga a pensar os processos de elaboração dos signos como momentos de identificação, ou seja, de construção da identidade.

Essas noções de transitoriedade concentradas em processos de identificação que fazem parte da construção da identidade podem ser encontradas além do discurso religioso, político ou transnacional, por exemplo, na conclusão de uma pesquisa parecida com esta, realizada no México.

Os projetos de vida dos adolescentes estudados por Dias-Sánchez (2006) seguem em duas direções opostas. A primeira, a de preparar-se para uma carreira profissional, está muito difícil de se tornar realidade para muitos, porque as condições reais das famílias, da comunidade e de toda a região não permitem a realização de tal projeto, que seria o de permanência. A outra direção seria simplesmente a emigração para os Estados Unidos. Além das limitações, já citadas, existe a difusão de um imaginário que considera a emigração um caminho mais curto para a melhoria de vida. Isso tudo enfraquece a rede de motivações para a juventude se manter na própria terra..

A identidade é um processo que acontece pontuado por crises na esfera da decisão humana; essas crises encaminham o sujeito no sentido da afirmação de sua diferença e assim, no meio de processos de identificação, a pessoa constrói uma representação de si mesma. Esse foi, em grandes linhas, o assunto que este capítulo tentou expor. E termina anotando que, quando se problematiza a relação entre o imaginário e o território, ele se afirma num projeto de êxodo, de diáspora. O que se vai discutir a partir dos dados é se isso pode ser detectado no material das crianças e, se for esse o caso, quais suas linhas mais importantes.

## **4 IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO, IMAGEM**

---

Este capítulo é uma exploração do uso de desenhos infantis na pesquisa sobre a identidade infantil, tentando apontar para a sua fecundidade nesse campo. Será necessário mostrar que o desenho infantil é relevante para entender a criança, mas que se trata de um entendimento a ser complementado com outras fontes de dados. Ainda, traça-se uma breve ponte entre a ideia do desenho infantil e a da representação. Enfim, aponta-se para a importância dos desenhos de crianças na faixa etária dos 7 aos 10 anos, mostrando brevemente que é um momento de expressão, o que reforça a opção metodológica do presente trabalho. Essas não são partes do capítulo, mas aspectos da exposição, que aparecem combinados e sobrepostos.

#### 4.1 IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR O DESENHO INFANTIL

No presente trabalho, além de estudar entrevistas, faz-se uso também de desenhos das crianças. O motivo pelo qual se utilizam tais desenhos, em primeiro lugar, deve-se à forma privilegiada de acesso que eles facultam à mente das crianças. Mèredieu (1974) aponta que o acesso à mente infantil por meio do traço, do rabisco ou do desenho, é muito mais fácil do que pela fala porque, para a criança, desenhar é uma atividade exploratória que lhe dá um significativo prazer. Na maioria dos casos, as crianças são capazes de se expressar no desenho, de maneira superior à que conseguem na forma da sua comunicação oral.

O motivo pelo qual se utilizam desenhos infantis escolhendo especificamente a idade entre 7 a 10 anos é a maturidade alcançada pelas crianças ao redor dessa idade. Segundo aponta Mèredieu (1974, p. 22): “Aos quatro anos começa o principal estágio que irá estender-se até por volta dos dez ou doze anos. Este período caracteriza-se pelo fato de que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe [...]”.

Mesmo sem levar em conta a discussão sobre as fases da apropriação simbólica pela criança, a autora aponta para a concordância dos autores no sentido de registrar um amadurecimento da capacidade infantil na elaboração dos símbolos, enfatizando que não se trata de riqueza realística, mas de expressão de material do imaginário. A criança assentada, de que trata este trabalho, está aprendendo a representar no papel os seus pensamentos e sentimentos, como observa Grubits (2003, p. 98),

O desenho conta [...] a quem pode entender, o que nós somos no momento presente, integrando o passado e nossa história pessoal. O desenho conta

sobre o objeto; ele é a imagem do objeto e se inscreve entre numerosas modalidades da função semiótica: ilustrar, desenhar, fazer o sentido com os traços, quer dizer, com outros sinais ou com as imagens de tais objetos, que são muitas vezes difíceis de dizer ou de descrever com as palavras.

Mas isso tudo deve ser posto num contexto mais amplo, ou seja, no contexto das relações entre a linguagem e a cultura, a fim de se entender a relação entre a identidade infantil e a forma de territorialidade problemática que é a do assentamento.

Na sua apresentação da vertente inglesa dos Estudos Culturais, Turner (2003) afirma que o ser humano, pela maneira como se veste, como se apresenta e como escolhe os elementos que compõem essa apresentação, está significando a si mesmo, através dos meios existentes no interior da sua cultura. Para Turner (2003), o principal veículo por meio do qual a cultura “produz e reproduz os significados sociais” é a linguagem. Mas a linguagem não é constituída apenas por sons, pelo que se fala. Ela é constituída por todos os sistemas possíveis e imagináveis de invenção, de construção e de circulação/negociação de significados.

Essa construção pode ser vista tanto no sentido do particular para a construção do coletivo, quanto no sentido do coletivo para a determinação do particular. O caso do particular para o coletivo se dá quando um agente, um utilizador da linguagem (um agente individual ou não, pode também ser um grupo ou população) compõe uma constelação de imagens da realidade, uma esfera ou mais de significados, partindo de fragmentos de sua experiência de predicar, ou seja, de atribuir significados (ex.: quando alguém olha para outra pessoa e diz: “criança”, está juntando, ou seja, “x = pessoa = criança”, é um ato de predicação). O oposto é o processo pelo qual o mesmo agente é formado, através da atribuição a ele de papéis e funções, em um processo de construção social de um papel herdado, dito, atribuído ou transmitido de forma mais ou menos clara, mais ou menos consciente.

Na experiência cotidiana, os participantes em seus grupos vão combinando as sementes (signos) através das quais eles veiculam os significados, para produzir uma teia de significação que reúne e inter-relaciona os signos entre si – uma semiosfera (LOTMAN, 1999). Esse processo de metabolização das relações entre os signos, ou semiose, constitui a construção de um referencial, é um processo de manipulação de signos e de imagens. Essa manipulação interessa diretamente ao estudo sobre as identidades, pois a construção da identidade envolve vários passos, o primeiro deles sendo a identificação, um tomar para si, assumir em primeira pessoa, uma determinada configuração ou constelação de signos. Duveen (2000, p. 268) concentra muito bem o processo, explicado a seguir, quando afirma que,

Enquanto processo psicossocial, a construção de uma identidade é um modo de organizar significados que possibilitam à pessoa se posicionar como ator social. Uma identidade fornece os meios de organizar a experiência, o que contribui para a definição do Eu, mas o faz dando ao Eu um lugar no mundo.

A identidade humana é vista, aqui, como organização de uma esfera de significados, em duplo sentido. Em um primeiro sentido, do grupo para o indivíduo, sentido centrípeto,, a identidade aparece como um processo de identificação com elementos vitais coletivos, para manutenção de um estado ou para a criação de possibilidades de existência do grupo (na expressão acima, posicionando-se como ator social).

De outro ponto de vista, centrífugo, acredita-se que o indivíduo em desenvolvimento deve assimilar-se ao grupo para conseguir sobreviver. Precisa identificar-se e para isso busca e articula modelos de pensar e de portar-se, a partir de seus núcleos mais próximos de relacionamentos; busca “um lugar” (DUVEEN, 2000).

Normalmente é no núcleo familiar que esse processo começa e se consolida. Os seus produtos subjetivos adquirem certa consistência, ou seja, vão aparecendo manifestações materiais que veiculam sentidos do que está acontecendo, como são percebidos. É assim que desenhos, falas e pequenos rituais são textos, que expressam o processo que vai do indivíduo para o grupo. Aqueles podem e devem ser lidos ou interpretados, na medida do possível, por suas referências intrínsecas, por meio de suas relações internas de ancoragem.

Existe um segundo sentido, no qual a pessoa que passa por um processo de identificação assume, ainda, posições construtivas e complementares em relação a esse processo, através de esforços de criar, produzir, negociar significados. Uma dimensão não exclui a outra, e ambas estabelecem uma relação de continuidade, alimentando-se mutuamente.

## 4.2 DESENHO INFANTIL E SUA LEITURA NO CONTEXTO DA PESQUISA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

A pesquisa da identidade infantil é a busca de entendimento de processos extremamente complexos de identificação e de construção de referências. A identificação pode ser definida como um “[...] processo psíquico inconsciente pelo qual uma pessoa



assimila uma parte mais ou menos importante de sua personalidade à de outro que lhe serve de modelo.” (MIJOLLA, 2005, p. 913). Da identificação até a produção consciente de imagens, relacionada ao trabalho de construção da identidade, é importante distinguir ainda a imitação, “uma abordagem voluntária e consciente”. Mas a pergunta que este trabalho se propõe a analisar vai além dessa determinação, que parece ainda muito próxima do estudo de essências.

Bernardes e Hoenisch (2003, p. 119), embasados nos estudos culturais, observam que

[...] a identidade passa a ser constituída em uma rede discursiva, e não em essências, querendo dizer com isso que a identidade não se trata de algo do sujeito, uma substância, mas uma fixação em uma determinada posição na linguagem, constituída a partir da diferença.

Em outras palavras, a identidade aparece como um processo que se viabiliza quando é pensado em relação à diferença, ou seja, “[...] identidade e diferença são tidos relacionalmente, de modo que só apreendemos um a partir do outro.” (BERNARDES; HOENISCH, 2003, p. 119). Assim, para além de uma leitura que privilegia o desenvolvimento biológico e cognitivo ou o círculo restrito da família das crianças, a questão da identidade é vista num círculo mais amplo de relações. Ela passa a ser a determinação de uma posição-de-sujeito, determinação de posição em uma rede discursiva, em uma espécie de construção linguística sempre em processo.

Para o estudo da identidade infantil, é importante frisar, no contexto deste trabalho, que a infância é o momento em que a posição do sujeito na rede social é frágil, ou seja, o momento em que o sujeito é mais receptivo nas construções discursivas. E o meio de elaboração entre o que o sujeito recebe do seu meio e devolve, é a fala e a imaginação – o que pode ser visto na atuação em atividades lúdicas, na escola, nas pequenas tarefas da criança realiza e nas formas como ela avalia esse trabalho. O instrumento específico no qual se pode colher a construção da identidade é o estudo das redes discursivas, pois é no interior das redes que se articulam os participantes e sua capacidade de falar e de ouvir.

Assim, na escuta do imaginário infantil em ato, tenta-se entender o momento em que a criança começa a assumir suas posições discursivas com mais consistência, através de diversas formas de produção. É aqui que se unem os estudos culturais com as inspirações de um estudo semiótico da construção da identidade como cultura. Como Ciampa (1987, p. 159) afirma, “[...] para entendermos a identidade, precisamos entender o próprio processo de

produção da identidade [...]”. Isso porque, na sua forma de articular o tema, a “[...] identidade é a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal [...]” (CIAMPA, 1987, p. 156).

Aqui é importante abordar, mesmo brevemente, a ideia de Estudos culturais, porque “cultura” é uma palavra polissêmica. Para Turner (2003), o que distingue os Estudos culturais é o projeto de trazer à tona as estruturas de consumo comum, da vida popular, do cotidiano de grandes estratos populacionais normalmente menos considerados, evitando escolher ou estabelecer hierarquia entre diversas formas ou níveis na construção da cultura. Tudo merece ser estudado, desde que tenha relação com a dimensão simbólica da experiência humana. Assim, Turner (2003) define os Estudos Culturais no sentido de um conjunto de teorias e de práticas no interior das humanidades e das ciências sociais. Esse campo de estudos e práticas dedica-se ao estudo de processos culturais com ênfase especial na cultura popular. Os seus resultados são tanto teóricos quanto políticos.

No presente trabalho, o caso que se dá é o de um grupo humano significativo, envolvendo dois projetos de habitação, de produção, de configurações identitárias, ou seja, dois assentamentos. E a pergunta mais importante de todo o trabalho refere-se ao modo como as crianças estão negociando a sua formação identitária. Se um assentamento é um conjunto de redes discursivas, ou seja, um grupo ou uma série de grupos humanos que se posicionam reciprocamente, que se denominam e se autodenominam, que se representam e representam aos outros, então fica claro que a representação infantil é duplamente importante. A rede não está pronta, nem fixa, nem completa, nem rígida. Por isso, a posição que as crianças estão negociando é capaz de dar uma ideia significativa da posição de toda a sua coletividade.

Por um lado, aparece assim o dinamismo da construção discursiva. Por outro lado, há também a necessidade de fixar alguns parâmetros para poder situar a análise a ser desenvolvida, sem ir além dos dados que efetivamente se têm à disposição. A realidade oferece um dilema, que é um assentamento em pleno processo de constituição. Trata-se de uma realidade humana e psicossocial que exige um trabalho diferenciado de coleta de dados e também de leitura. Até aqui apresenta-se a ideia da mediação dos Estudos Culturais, mas falta reportar-se ao problema da indeterminação dos grupos humanos em vias de estabelecimento.

Aqui se trata de encontrar alguns pontos de acesso e de foco inicial, para que a análise seja possível e fecunda. Grubits (2003, p. 99) observa que

[...] o valor narrativo do desenho tem sobretudo um significado simbólico. Ele nos mostra a maneira como a criança, através das coisas, vive os significados simbólicos que ela lhes atribui. É a reunião de seu mundo imaginário que se reflete no seu desenho. O que ela não pode nos dizer de seus sonhos, emoções, nas situações concretas, ela nos indica pelos seus desenhos.

O assunto – entender como a criança representa o seu mundo identitário, como ela se posiciona em relação ao seu meio, e como esse posicionamento joga com a construção da sua identidade – é relativamente simples. Mas o momento não o é, porque as crianças assentadas encontram-se num momento de instabilidade, na vida dos seus pais / responsáveis, momento que se reflete na sua própria vida e nos seus hábitos e formas de pensar e agir.

A partir dessa observação, fica clara a opção pelo uso dos desenhos usados no teste H-T-P. Seus dados contribuem para enriquecer o material que pode ser analisado para entender as linhas de força da construção da identidade infantil de um ponto vista simbólico. Desse modo, expressa-se Heidgerd (1969 apud HAMMER, 1991, p. 381): “[...] dispomos de fortes evidências de que uma técnica isolada não poderá, por si só, fornecer-nos um quadro completo e significativo da personalidade do sujeito”. Ele está afirmando isso quanto à aplicação mais restrita do teste no contexto da clínica.

Ampliando o contexto para a relação indivíduo-sociedade e ampliando também o foco da personalidade para a construção identitária, aumenta-se a importância dessa observação da insuficiência de um teste considerado em si mesmo; mas, por outro lado, mantém-se a riqueza do material simbólico, colhido nos desenhos padronizados. Por isso a técnica de desenhos padronizados combinados a desenhos livres, entrevistas e observações, é um elemento importante na coleta de dados e também na sua contextualização.

A sua função é a de firmar as primeiras categorias a partir das quais as crianças entendem e figuram o seu mundo circunstante. É importante frisar que se trata de um trabalho que utiliza um momento de leitura imanente dos desenhos infantis, tanto quanto possível. Trata-se da apreciação de um momento de determinação de temas e de referências, para depois seguir em frente com entrevistas das crianças e de seus familiares. Um uso parecido do teste H-T-P já foi proposto e levado a cabo por Grubits (2003), em alguns dos seus trabalhos que a presente pesquisa referencia.

Estudam-se, assim, as linhas gerais da constituição da representação da criança, integrando as figuras do teste H-T-P com a atividade do desenho livre. O desenho livre, por

sua vez, aparece como a porta para investigar além do contexto da normatização do teste. Sem negar a sua validade, o que se propõe neste trabalho não é a utilização de hipóteses diagnósticas de personalidade. A principal relação entre o desenho simples, à mão livre e sem grandes instruções, feito por uma criança num contexto lúdico, e um teste padronizado, é a utilização do fenômeno da projetividade. O ser humano expressa-se em seus desenhos, suas danças, seu falar, seu criar símbolos, desenhos rupestres, etc. O que “fala”, ou seja, expressa, indiretamente, complementa aquilo que ele mesmo comenta por meio da linguagem mais direta, conceitual, a fala.

Assim, o que se propõe neste trabalho é a utilização de desenhos infantis através do teste H-T-P para apoiar a visão da identidade infantil, vista dinamicamente, usando as contribuições dos estudos culturais e da semiótica no contexto da psicologia social, como ferramenta complementar a desenhos livres – em certo sentido, mais ricos que o teste, em sua indeterminação; falas, brincadeiras e cantos, ou seja, produções de significado que as crianças iam se propondo a disponibilizar, à medida que a comunicação tornava-se possível.

Ademais, a integração entre o H-T-P e os desenhos de forma livre obedece a uma lógica (TURNER, 2003). Numa época na qual o vídeo e a atividade gráfica são formas comuns de expressão, o desenho torna-se uma ferramenta importante para se entender a maneira como a criança sente e percebe o mundo, como articula essa representação em seu funcionamento cognitivo e emocional, e como o socializa (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

Sustenta-se, com Matte e Lara (2003), que a semiótica vai além da linguística, estendendo-se para outros domínios, tratando-se de uma teoria que possui grande poder interdisciplinar e permite análises textuais nos mais diversos campos do conhecimento que dela se podem valer para resolver problemas relativos à construção do sentido em diferentes objetos. No caso do presente trabalho, o que aparece da semiótica com clareza é a consideração de um forte componente estrutural, mas sempre recortada por uma série de considerações contextuais, históricas.

Pretende-se enfatizar, sobretudo, a ideia da textualidade. Em certo sentido, a identidade infantil é um significado, que pode ser lido, ou mais ainda, decifrado, a partir da interação de diversos significantes. A semiótica greimasiana toma o texto como objeto de significação, conferindo à semiótica a tarefa de estudar os mecanismos que são geradores

desse texto, mecanismos que o constituem como um todo significativo. Dito de outro modo, a análise semiótica tenta explicar o que o texto diz e como este se estrutura para tanto, como o texto funciona. Assim, é sucessivamente examinado o plano do conteúdo, como um percurso de geração do sentido. Por outro lado, o trabalho de foco feito pela semiótica no sentido da estrutura não ignora que o texto é também um objeto histórico, determinado na sua relação com o contexto. Nesse primeiro sentido, entende-se e pratica-se a estruturação do campo como um todo, composto a partir de camadas de significados que se interpõem e se complementam (MATTE; LARA, 2003).

Toda a estrutura, a do assentamento visto sob o ponto de vista das crianças, é examinada em primeiro lugar como parte do imaginário implicado na figuração necessária para produzir os desenhos; também como um lugar afirmado, sonhado ou negado, em desenhos livres; enfim, como um dos referentes de uma narrativa, de conversas e entrevistas informais.

Mas da textualidade é necessário partir para a contextualidade, como já se pôde entrever no parágrafo acima. Contexto, em sentido amplo, é uma palavra referida a determinações em geral. No caso deste estudo, trata-se de determinações sociais e histórico-ideológicas que incidem sobre o texto – ou seja, sobre a experiência simbolizadora. Por um lado, assim os desenhos aparecem neste trabalho como cristalizações expressivas de uma história; por outro lado, as histórias e considerações são como que comentários esclarecedores ao esforço de simbolizar o próprio ser e estar assentado. Isso tudo em uma circularidade textual.

## **5 OBJETIVOS**

---

## 5.1 OBJETIVO GERAL

Investigar aspectos psicossociais do processo de construção da identidade de crianças assentadas, por meio da análise de narrativas e da representação pictórica, mediada pelos Estudos Culturais e pela semiótica, realizando um estudo de caso, assim como contribuir com futuros trabalhos para maior conhecimento das questões de desenvolvimento de crianças assentadas.

## 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar características do processo de construção da identidade de crianças assentadas de 7 a 10 anos de dois assentamentos (Alambari e Jiboia) do município de Sidrolândia, MS.

Analisar os desenhos das crianças, dialogando com referenciais dos estudos culturais.

Identificar aspectos psicossociais das crianças selecionadas, pela observação participante, análise dos desenhos, das entrevistas com seus pais e com os professores das escolas dos assentamentos.

## **6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

---



A coleta de dados do presente trabalho foi realizada nas residências de moradores de dois assentamentos rurais a partir de 30 visitas e de dias inteiros de convivência e de observação, no período de dois anos (2008 e 2009). Nesta seção apresentam-se em primeiro lugar, os aspectos técnicos (Material e Métodos) de um capítulo de metodologia; em seguida, outros materiais resultantes da convivência e das observações e leituras. A segunda parte deste capítulo deverá facilitar o acesso a detalhes dos procedimentos, bem como a suas dificuldades, para facilitar outros trabalhos e discussões.

## 6.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nas residências de moradores de dois assentamentos rurais (Alambari e Jiboia) do Município de Sidrolândia, MS.

## 6.2 PARTICIPANTES

O critério de delimitação da amostragem para o trabalho foi o da conveniência. O grupo de pessoas entrevistadas foi definido com a participação de informantes locais, que também se dispuseram a facilitar os contatos.

Os dados coletados envolveram diretamente a participação de 6 crianças, de 7 a 10 anos de idade, além de seus pais/responsáveis, irmãos adolescentes (4), e os professores (2). Os nomes de todos os participantes que são mencionados nas discussões estão modificados, para não identificá-los.

Apesar de o material mais importante do trabalho se constituir de entrevistas e desenhos de crianças, foram incluídas também algumas outras pessoas entre os participantes, em diversos graus de participação. Como observam Hammersley e Atkinson (1983 apud FLICK, 2009, p. 104) pesquisador de tradição etnográfica

[...] participa, de forma aberta ou oculta, da vida cotidiana das pessoas, por um longo período, observando o que acontece, ouvindo o que se diz, fazendo perguntas, na verdade, coletando quaisquer dados disponíveis para esclarecer as questões com que está preocupado.

O foco de interesse desta pesquisa é a construção da identidade de seis crianças assentadas, de sete a dez anos, conforme colhida nos seus desenhos e em entrevistas. Os outros participantes agregam elementos de contextualização histórica e familiar, mas não são o centro de atenção da pesquisa. Em poucas palavras, na realidade a construção da identidade infantil não acontece fora do seu contexto – a história do assentamento, a família, os pais/responsáveis e outras pessoas da comunidade.

### 6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após a elaboração do projeto, houve o encaminhamento ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UCDB, para que fosse submetido à apreciação e aprovação, atendendo a todos os preceitos de normas de pesquisas com seres humanos (ANEXO A).

O contacto inicial com os participantes desta pesquisa foi com uma família conhecida da pesquisadora moradora no assentamento Alambari. Como o assentamento fica distante da cidade onde a pesquisadora reside, por conveniência e por ter pessoas conhecidas e familiares nesse ambiente, a pesquisadora recebeu pouso nos dias em que os visitava. Uma pessoa da família que hospedou a pesquisadora prontificou-se em mostrar a escola do assentamento Jiboia e apresentou uma professora que mora em uma fazenda da região. Foram realizadas duas visitas na residência desta professora, contudo, por falta de disponibilidade da outra professora e coordenadora da escola em receber a pesquisadora, não foi possível iniciar a pesquisa no contexto escolar. Por três vezes, a pesquisadora marcou por telefone entrevista com a coordenadora da escola, indo até essa instituição e não conseguiu nem entrevistar a coordenadora e nem sua permissão para entrar em contato com as crianças dentro do espaço da escola. Em outra ocasião e fora do ambiente escolar, foi possível entrevistar outro professor que leciona nessa mesma escola.

Outras três pessoas do assentamento Alambari se ofereceram para acompanhar e apresentar à pesquisadora outros moradores.

A partir desse momento, foi buscada uma alternativa para dar continuidade ao processo, que se apresentou numa indicação de uma das zeladoras da escola. Ela facilitou o acesso à família de um dos moradores mais antigos do assentamento e, a partir daí, começaram as visitas e contatos com outras famílias no assentamento Jiboia. Os filhos

adolescentes dessa família se prontificaram a apresentar outras famílias do assentamento Jiboia.

As visitas nos dois assentamentos seguiram um procedimento estruturalmente semelhante. Começavam com o convite a participar da pesquisa, seguido da leitura e explicação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que eram então assinados (APÊNDICE A).

Logo após o recolhimento das autorizações, eram iniciadas as entrevistas, seguindo um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE B). Após as entrevistas com pais ou responsáveis, foi criado um contexto facilitador para administrar os desenhos e entrevistar as crianças. A mãe das crianças oferecia um lugar com mesa e cadeiras ou bancos de madeiras para que as crianças desenvolvessem a atividade. Em seguida, era oferecida uma caixa de lápis coloridos com 12 unidades, lápis preto, folhas de sulfite e borracha, solicitado que fizessem os desenhos (casa, árvore e pessoa), além de desenhos livres que elas desejassem. A ordem das atividades de coleta de dados respeitou a disponibilidade dos participantes, mesmo mantendo todos os elementos da estrutura.

Apenas em duas ocasiões foi possível trabalhar na mesa com cadeira, o restante das crianças desenhava em cima de bancos de madeira, ou sentadas nas próprias camas usando pranchetas ou cadernos como suporte, uma vez que não havia mesas ou cadeiras em todas as residências, muitas ainda estavam em barracos improvisados e não possuíam todos os móveis.

No assentamento Alambari as entrevistas com os pais ocorreram nos quintais das casas, com eles sentados em círculo, pois todos da família queriam participar da conversa. Nem sempre era possível uma sombra ou ambiente coberto, pois ainda, na maioria das casas, não havia árvores que pudessem oferecer sombra. As crianças menores também queriam participar, queriam falar e desenhar, então também lhes era oferecido papel e lápis, mesmo não tendo objetivo de utilizá-los para a pesquisa.

No assentamento Jiboia as entrevistas foram realizadas nas varandas das casas, uma vez que este assentamento é mais antigo e mais estruturado.

Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram sendo definidos ao longo da pesquisa, conforme é típico do método etnográfico proposto por alguns autores:

- a) Visitas e contatos de referência. As pessoas envolvidas na pesquisa foram visitadas em suas residências e foram feitos os primeiros contatos para explicar a natureza da pesquisa e determinar, em rede, outras pessoas que poderiam vir a ser participantes (ANGROSINO, 2009);
- b) Contato inicial com a comunidade, observações, entrevistas iniciais com responsáveis e pais/mães, apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entrevistas com as crianças e coleta dos desenhos;
- c) Visitas de conferência e triangulação dos dados, em que se explicaram algumas linhas das leituras e interpretações dos desenhos e foram discutidas as interpretações com alguns dos participantes (FLICK, 2009).

Mais detalhes acerca da opção metodológica, bem como dos procedimentos operacionais do presente trabalho, podem ser introduzidos com o parágrafo seguinte, em que se afirma que

[...] [a] pesquisa, enquanto campo de criação de conhecimento das disciplinas – um campo que fundamenta o teórico – é uma forma de significação. As definições das coisas / objetos de estudo no âmbito acadêmico são posições políticas que tomamos quando escolhemos situações de estudo. Por que escolhemos uma questão e não outra? De alguma forma, estas escolhas estão ligadas aos nossos interesses e pontos de vista. Estamos falando de algum lugar, sempre fazendo parte de algum discurso. Logo, não há neutralidade (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2003, p. 42).

A pesquisa como um processo de investigação da realidade social e comunitária, é parte do tecido social (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2003). Investigar supõe uma gama de interesses e de questões que podem ser importantes para definir o objeto de estudo, bem como a maneira como esse objeto atinge as pessoas e determina-lhes a forma de abordar os processos de conhecimentos.

Mas além da inserção na rede social que produz os significados, deve-se ressaltar ainda que pesquisar, dentro de um modelo qualitativo, é tentar entender alguns aspectos de uma experiência de unicidade, uma experiência de construção própria de algum tipo de conteúdo ou de experiência de mundo. Assim, Chizzoti (2006, p. 65) afirma que a etnografia é um método adequado, em sua plasticidade, para entender o social:

A adoção crescente da etnografia em diferentes disciplinas científicas como a sociologia, a educação e a psicologia, e a sua utilização em diferentes áreas de pesquisa, como a planificação, avaliação de políticas sociais, direitos humanos, organização empresarial, estudos culturais, estudos feministas, enfermagem, etc. tem assumido o pressuposto fundamental da etnografia: a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas. A inscrição em um texto compreensivo pode assumir modos, estilos e linguagens consentâneos com os objetivos da etnografia e com o público a quem se destina.

Mas, além da ideia de fundamentar a pesquisa sobre um sistema naturalista de coleta de dados, é importante ressaltar também o sentido dessa opção. Isso significa justificar brevemente a escolha dos Estudos Culturais, enquanto uma teoria crítica, que acredita que os dados são construídos juntamente com os participantes, e não são impostos a partir de instrumentos fechados e com perguntas prontas.

Um ponto relevante da teoria de base dos Estudos Culturais é que se investiga “[...] como a vida das pessoas é moldada por estruturas repassadas historicamente de geração a geração [...]” (ANGROSINO, 2009, p. 28). Daí que os dados coletados e discutidos são sempre convergências entre história, ideologia e experiência subjetiva (ANGROSINO, 2009; MUGGLETON, 2000). Outro aspecto importante dessa forma de pesquisar é que é fundamental a autorreflexividade. Como observa Angrosino (2009, p. 28), isso significa

[...] estarem tão preocupados com quem eles são (em relação a gênero, raça, etnicidade, classe social, orientação sexual, idade, e assim por diante) como fator determinante de como eles vêem a cultura e a sociedade quanto estão com os artefatos da cultura e da sociedade em si. Os etnógrafos tradicionais, de certa maneira, eram não pessoas – como se fossem extensões de seus gravadores. Pesquisadores de estudos culturais, ao contrário, estão hiperconscientes de suas próprias biografias, que são consideradas como partes legítimas do estudo.

Assim, a leitura feita a partir dos estudos culturais permite utilizar materiais vindos de diversas fontes, tanto individuais quanto mais amplas – desde o consumo cultural das crianças até a sua história territorial. Permite ainda aproveitar os interesses e questões pessoais da própria pesquisadora e sua visão de mundo.

## 6.4 CRITÉRIOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados de uma pesquisa qualitativa podem receber vários tipos de tratamento. Para poder discutir os dados da presente pesquisa, seguiu-se uma trajetória que procurou ser dialogante com as necessidades da teoria e da prática à medida que a teoria explicava, e a prática ia perguntando, cada uma por sua vez. Na expressão de Jovcelovitch (2008, p. 285-286),

A atitude dialógica na pesquisa está baseada tanto no ato de ouvir o Outro e permitir a expressão máxima possível do campo quanto na constante avaliação de como a realidade do campo abala e redefine a hipótese de trabalho, a teoria e os pressupostos do pesquisador. Por meio do ato dialógico, o saber e os pressupostos dos pesquisadores e a realidade do campo se confrontam, produzindo reajustamento, mudança e ampliação de fronteiras em todos os conhecimentos implicados.

Nesta seção, tenta-se separar o que aconteceu simultaneamente, como observa Gomes (2010, p. 81): “[...] nossa experiência em pesquisa indica que não há fronteiras nítidas entre coleta das informações, início do processo de análise e a interpretação [...]”. A seguir, são esclarecidos os princípios mais importantes que guiaram o trabalho com os dados. Em grandes linhas, o processo de análise dos dados seguiu referências da pesquisa etnográfica aplicada à psicologia e às ciências sociais (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009), bem como as referências da Semiótica (BARROS, D., 2005; FIORIN, 2006; GREIMAS; COURTÉS, 1986) e dos Estudos Culturais (HALL, 2003; SILVA, T., 2000). Resumidamente, os passos seguidos são:

- a) Convivência com o campo e geração de perguntas e categorias (GOMES, 2010);
- b) Aprofundamento das categorias na literatura e em instrumentos de coleta de dados (ANGROSINO, 2009);
- c) Trabalho com os dados obedecendo aos objetivos desta pesquisa, que é o de investigar o processo de construção da identidade de crianças assentadas;
- d) Interpretação dos dados conduzida estabelecendo ligações entre as imagens e as falas das crianças, apoiadas também nas falas dos outros participantes. Essa utilização de dados em uma relação de triangulação pretendeu realizar uma síntese analítica das ideias e dos dados em geral em suas “partes constitutivas”. Ou seja, de

encontrar “padrões, regularidades ou temas” que emergem a partir dos dados coletados (ANGROSINO, 2009). As relações entre esses dados e os seus significados foram traçadas na mediação da semiótica e dos estudos culturais, dentro da grande área da psicologia social (CIAMPA, 1987; GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2003).

## 6.5 ASPECTOS ÉTICOS

Este trabalho é regulamentado pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996, e pelo Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução n. 016, de 20 de dezembro de 2000, e suas complementares (BRASIL, 1996, 2000). Isso significa que este trabalho busca respeitar a condição anônima dos participantes, preservando-os de exposições desnecessárias ou de situações de vulnerabilidade, que podem criar dificuldades em seu cotidiano. A população envolvida foi informada acerca da pesquisa e seus objetivos no ato das coletas de dados. Foram apresentados e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Mas é necessário observar outro detalhe. A realidade social estudada possui uma configuração única e não repetível, que se buscou compreender em alguns dos seus aspectos. Isso significa, na prática, que os participantes da pesquisa não são identificados, mas também não são anônimos. Em outras palavras, é necessário e relevante que os assentamentos sejam nomeados e localizados, porque o trabalho foi realizado ali e a favor daquela população.

## 6.6 APRESENTAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS

A seguir são apresentados diversos aspectos da estrutura física e da vida dos dois assentamentos, e alguns elementos contextuais da sua composição.

O trabalho transcorreu em dois assentamentos, Alambari e Jiboia<sup>1</sup>, que serão apresentados a seguir. O Assentamento Alambari encontra-se em um estágio inicial de formação, com a construção das casas em andamento, conforme se disponibilizam os recursos para isso (FIGURAS 1-2). O Jiboia, por sua vez, já está estabelecido há alguns anos – o que significa que as casas estão construídas e a comunidade já recebeu os recursos principais de infraestrutura – o que não significa que esteja funcionando em plenas condições de sustentabilidade.



**FIGURA 1** - Moradias do assentamento Alambari: à direita barraco de lona, 1ª morada; à esquerda cômodo de alvenaria construído para receber a energia elétrica.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2009.

---

<sup>1</sup> O nome oficial da antiga Fazenda comprada pelo INCRA era “Gibóia/Capão Bonito”; no processo de instauração do Assentamento torna-se ora “Gibóia”, ora “Jiboia”, que aos poucos passa a ser o nome mais usado. Os funcionários do INCRA têm a prática de usar o nome que é preferido pela população. Seguindo o mesmo critério, este trabalho usará a designação popular “Jiboia”.





**FIGURA 2** - Moradia de um dos participantes da pesquisa do assentamento Alambari.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2009.

Os dados abaixo relacionados, especialmente quando não referenciados de forma pontual, foram obtidos mediante o contato contínuo com pessoas das comunidades em questão. A princípio, três pessoas foram as principais informantes e colaboraram para a definição dos participantes da pesquisa e para o acesso a inúmeras informações contextuais. Depois os pais e professores ajudaram a complementar as informações. Os dados foram obtidos entre janeiro de 2008 e dezembro de 2009, por meio de entrevistas e conversas informais que foram gravadas. Quando no texto a palavra informante é utilizada, trata-se dessas pessoas, cujas identidades ficarão sob sigilo.

### 6.6.1 Assentamento Alambari

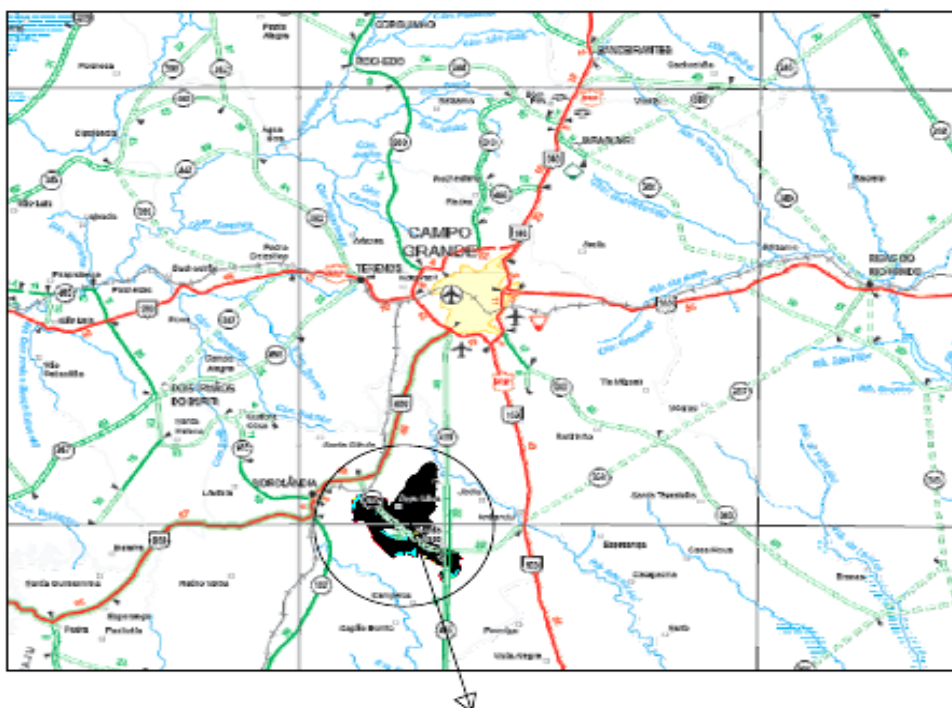
Baseada nas informações contidas no Processo n. 2668-2005/15 Alambari<sup>2</sup>, do banco de dados do INCRA, nas falas dos informantes da pesquisa e nas observações da pesquisadora, será feita uma breve apresentação do Assentamento Alambari. Essa

---

<sup>2</sup> Todas as informações referentes ao Processo n. 2668-2005/15 Alambari foram retiradas de documentos interno ao INCRA. O acesso aos documentos, relatórios, notas técnicas do processo de desapropriação das terras e da instalação do assentado somente foi possível após uma solicitação formal ao Órgão.

comunidade é relativamente jovem, ainda está desabrochando e negociando seu processo de desenvolvimento, sua identidade social dentro de uma comunidade maior, os trabalhadores rurais em nível nacional com a soma de algumas de suas sub-divisões Federação de Agricultura Familiar (FAF), Central Única de Trabalhadores na Agricultura Familiar (CUT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETAGRI) e Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST). Essa negociação implica tanto dinamismos psíquicos individuais e grupais, quanto o nível mais amplo de associações, instituições e políticas públicas.

O Assentamento Alambari fica a 90 quilômetros da capital do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Está situado na área rural da cidade de Sidrolândia, que tem, aproximadamente, 26 mil habitantes e é, o município com maior número de assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul. Há treze projetos de assentamento, que beneficiam aproximadamente três mil e seiscentas famílias. A Figura 3 ajuda a compreender a posição geográfica da região onde foi realizada a pesquisa.



**FIGURA 3** - Mapa de situação da região dos assentamentos Alambari e Jiboia.

Fonte: informação verbal<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Documento fornecido pelo engenheiro Oscar Neto, funcionário do INCRA de Campo Grande, MS, em 20 março de 2008.

O Alambari faz parte do distrito chamado Capão Seco, que, por sua vez, faz parte de um complexo, no lugar da Antiga fazenda Eldorado, que foi dividida em 28,6 mil hectares. Esta área de 8.206 hectares, onde hoje é o assentamento Alambari, foi comprada pelo INCRA junto com a segunda parte da Fazenda Eldorado com 9.608 hectares e custou R\$ 48.691.700,89.

Antes era uma única fazenda chamada Eldorado, que foi comprada pelo grupo Bertin e vendida para o INCRA. Precisou ser desmembrada em três partes compostas por: Eldorado I para 740 famílias; Eldorado II para 711 famílias; e Alambari para 680 famílias.

O governo gastou aproximadamente 175 milhões de reais para assentar 2.001 famílias, gastando quase R\$ 88.000,00 por família. O INCRA negociou a divisão das terras com os movimentos sociais pela reforma agrária do Estado.

Quando o assentamento foi criado, em 2005, havia vinte mil famílias acampadas no estado de Mato Grosso do Sul, e esse fato tornou-se um dos motivos a acelerar o processo da compra e desapropriação da fazenda. O modelo proposto para o assentamento Alambari foi desenvolvido por engenheiros agrônomos, o que pode ser constatado pela Nota Técnica SR-16/MS/n.010/2005 nos autos do processo em questão.

Na época, a fazenda Alambari foi considerada como possuidora de terras férteis, com excelentes disponibilidades de recursos hídricos, fácil acesso por rodovia e excelente infraestrutura regional. Contudo, nem sempre a avaliação da fertilidade das terras funcionou perfeitamente. Pelo menos em um caso houve a necessidade de uma reavaliação, que foi devidamente encaminhada. Trata-se da seguinte nota, observada exatamente no processo junto ao INCRA, que relata que alguns assentados, em 6 de março de 2007, solicitaram mudança de local ao chefe da SR-16/d, que vistoriou a área em questão e confirmou a baixa qualidade da terra, bem como a baixa fertilidade do solo. Mesmo constatando vegetação natural da área composta por cerrado, alguns lotes apresentavam solo com predomínio de áreas quartzosas, sendo que partes dos lotes encontravam-se realmente ocupada por vegetação natural, savana arbórea aberta. Dentro do Processo n. 2668-2005/15 Alambari, aparece a solicitação, mas não se veem mais documentos, sobretudo não há autorização para mudança pedida.

### 6.6.2 Assentamento Jiboia

O assentamento Jiboia, a 65 km da Capital do estado, Campo Grande, foi criado em julho de 2000. A área total de 7.218,7043 ha custou ao governo federal R\$ 4.687.445,08 e foi destinada a aproximadamente 263 famílias de trabalhadores rurais. A fazenda foi dividida em parcelas de terra de 20 ha. As famílias já eram cadastradas e selecionadas pela comissão de cadastramento e seleção do INCRA em MS.

Com relação à infraestrutura básica e instalação do assentamento Jiboia, foram necessários R\$ 1.683.200,00 divididos entre 163 famílias, cada uma das quais recebeu R\$ 6.400,00 para apoio à alimentação-fomento, aquisição de material para construção, serviços de medicação e demarcação das parcelas de terra, construindo-se também estrada alimentadora, infraestrutura básica (rede de energia e poços). No total o Governo gastou R\$1.683.200,00 na implantação do assentamento. O imóvel pertencia à fazenda Capão Bonito/Giboia.

Os assentados possuem casa de alvenaria, com água e luz. Alguns vivem da criação de gado, tanto leiteiro quanto de corte. Segundo os informantes do assentamento, atualmente, os produtos mais comercializados são o leite e seus derivados, sobretudo o queijo. O Assentamento possuía uma oficina de costura que também se oferecia aos alunos da escola, mas o projeto dirigido por uma funcionária de uma instituição pública, que alimentava esta oficina, foi cancelado sem mais explicações, segundo os moradores. Atualmente alguns moradores trabalham em usinas sucroalcooleiras da região.

Segundo informantes, há três denominações religiosas protestantes no Assentamento Jiboia: a Congregação Cristã no Brasil, a Igreja Adventista do Sétimo Dia e a Assembleia de Deus. A Igreja Católica está para construir um templo no terreno que era o campinho de futebol da garotada, que, naturalmente, anda protestando. Segundo eles, era a única área de lazer à sua disposição. Os jovens reclamam que faz falta algum barzinho, algum clube ou lugar para se divertirem – revelando uma concepção parecida com a de jovens urbanos.

### 6.6.3 O acesso e as estradas

O acesso aos assentamentos é uma questão vital para a caracterização deste trabalho, porque nos processos existe menção a um excelente acesso, mas a experiência desta

pesquisadora foi de dificuldades. Segundo os informantes, as dificuldades têm um preço alto para os assentados, uma vez que muitos destes não possuem veículo próprio, e o transporte público é dificultado pelas condições da estrada. Assim, o acesso é para os moradores uma questão de estresse e de dificuldade de mobilidade em geral. Afeta transporte escolar, de mercadorias, materiais etc.

Para se chegar à região do Capão Seco, onde ficam os dois assentamentos, pode-se tomar dois acessos. Um é pela BR 163, sentido Campo Grande – São Paulo, o outro, pela Rodovia 060, sentido Campo Grande – Sidrolândia. Enquanto se está andando pela BR, a estrada é considerada excelente, um trecho de aproximadamente 50 km. Contudo, após passar Anhanduí, distrito de Campo Grande, é preciso andar mais uns 20 km até o centro do Alambari. A rota é feita por uma estrada que, mesmo cascalhada, apresenta-se em condições precárias. Nos dias em que não há chuva, já se tem que enfrentar muita poeira e pedras, que repicam na lataria dos carros; nos dias chuvosos, a estrada torna-se extremamente escorregadia, com alguns atoleiros.

Uma vez dentro do assentamento, a mobilidade não melhora, pois as ruas estão em condições precárias, arenosas, argilosas ou alagadas, dificultando – às vezes, impedindo – o tráfego interno. Nas épocas de chuva, é comum ver-se caminhões e carros atolados. Os carros pequenos atolam porque não têm altura suficiente para superar os lamaçais. Os caminhões, por sua vez, deslizam com seu grande peso, para os lados da estrada, ficando atolados nas areias que ali existem (FIGURA 4).

Numa das visitas para a realização da pesquisa, houve um impedimento para se chegar ao assentamento, porque uma ponte havia caído e teve de ser refeita completamente – em aproximadamente um mês. Os ônibus escolares nem sempre conseguem passar por todas as vias. Muitas crianças perdem dias letivos devido à situação. Outras precisam andar muitos quilômetros para conseguir chegar até onde o ônibus consegue passar. As meninas mocinhas reclamam que se sentem feias, tendo que colocar sacos plásticos nos pés para conseguirem chegar até os pontos de ônibus com os pés limpos, ou quase. Nas Figuras 11 e 13, Anexo B, pode-se verificar notícias de jornal local, que confirma o estado de uma estrada de acesso a um assentamento do estado do Mato Grosso do Sul.



**FIGURA 4** - Estrada de acesso já dentro do assentamento Alambari.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2009.

#### 6.6.4 Origem das famílias

Segundo os informantes, as primeiras famílias que buscaram a região para assentar estavam acampadas em várias regiões do estado. Quando souberam que a região seria comprada, foram acampar ao longo das duas margens da estrada estadual que passa na divisa do imóvel, num acampamento que somava aproximadamente duas mil barracas de lona, em quase cinco quilômetros de extensão.

As 680 famílias do assentamento Alambari fazem parte de quatro movimentos sociais chamados de FAF, CUT, FETAGRI e MST, esse último com menor número de famílias.

Segundo os informantes da pesquisa, na composição das famílias assentadas no Alambari, há presença de famílias vindas de outras áreas rurais das quais não eram proprietárias; eram arrendatários de terras ou mesmo funcionários de fazendas. Alguns são filhos de pessoas assentadas há mais tempo no estado, havendo casos de pessoas que foram criadas nos primeiros assentamentos rurais do Estado.

Os mesmos informantes relatam que são comuns no assentamento famílias que moravam na periferia das cidades da região, com algum envolvimento com o campo em

algum momento de suas vidas, na infância ou juventude, ou ainda com nenhuma experiência relativa ao trabalho no campo, mas que desejaram morar e trabalhar no campo. A maioria dos assentados não possui nenhuma fonte de renda fixa. As mulheres conseguem algum dinheiro (de R\$ 20,00 a R\$ 25,00, a diária) em trabalhos domésticos, nas casas das cidades vizinhas, em plantações ou colheitas nas terras da região e plantações de cana das usinas da região (uma em Nova Alvorada, outra em Maracaju, e outra na região do Quebra Coco).

Outros moradores recebem ajuda de familiares que moram na cidade. Já os homens trabalham em serviços temporários que são realizados em usinas, em fazendas ou lotes da vizinhança, capinando, roçando, fazendo cercas, nas colheitas e nas construções das casas do próprio assentamento.

#### 6.6.5 A vida no assentamento e a sua estrutura

O Assentamento Alambari existe há aproximadamente quatro anos. Todos puderam entrar na terra antes mesmo da divisão dos lotes e ficaram aproximadamente um ano sem saber a localização exata do próprio lote, uma grande comunidade à espera dos sorteios que o INCRA realiza. O sorteio pretende organizar a distribuição das terras de maneira justa, uma vez que na terra existem lugares mais interessantes que outros para se morar ou trabalhar, tais quais lugares que ficam perto de riachos, córregos ou reservas florestais, ou ainda lugares com terras mais férteis e com menos desequilíbrio mineral.

Os materiais das casas começaram a chegar em 2008 para alguns grupos, e é perceptível a rapidez das construções em alguns grupos em contrapartida de outros.

Foi possível observar de perto o processo das instalações elétricas e a alegria do povo quando isso começou. Todos animados com a possibilidade de poder ter uma geladeira em casa, uma televisão, um aparelho de som ou mesmo a iluminação noturna. Como em qualquer outra comunidade, lá existem aqueles que se solidarizam com os vizinhos e correm para ajudar os que não têm condições para construir sozinho o próprio cômodo de madeira ou de tijolos, como há também os que não se mostram sensibilizados com as agruras dos que não podem. Infelizmente a comunidade não se mostra tão unida como antes no acampamento, época em que todos viviam praticamente juntos, lado a lado geograficamente, em barracos de lona semelhantes e na luta pela terra.

Segundo moradores informantes, por causa da baixa renda e da falta de recursos, muitos abandonam ou desistem dos lotes e vão em busca de melhores condições de vida na cidade. É quando o INCRA recupera o lote e entrega-o para outra família que está acampada em algum lugar do estado ou para outra pessoa que percebe que o lote está vazio e entra para cuidar, quando então o INCRA autoriza a sua permanência, passando-lhe o direito de viver ali e, depois de 10 anos, receber o título de posse definitiva.

Segundo os moradores informantes, os que chegam depois e recebem a terra de segunda mão, são chamados de secundaristas. Alguns possuem melhores condições de vida, o que, no ponto de vista de alguns moradores, é muito bom, porque esse secundarista pode oferecer trabalho remunerado. Geralmente trata-se de indivíduo que ama o campo e pode cultivar ou cuidar melhor da terra do que os próprios camponeses de primeira mão. Nesse sentido, compram algumas cabeças de gado, podem comprar um adubo para a plantação, podem trabalhar o equilíbrio da terra com calcário e outros minerais, e assim conseguem plantar. Alguns moradores comentam que pelo menos 30% dos lotes já estão nas mãos de secundaristas (Alambari).

Os informantes relatam que muitos passam necessidades. Quando não obtêm uma diária, a situação fica complicada, pois mesmo tendo alguns alimentos na própria roça, como mandioca, batata, abóbora, ervas, e dependendo da época, hortaliça, ainda lhes falta o dinheiro e condições para consegui-lo, para comprar carne, leite, trigo, pão, café, sabão, medicação, roupas, materiais escolares, entre outros produtos que só se conseguem com dinheiro.

Existem casos mais complexos, os das famílias que perderam a plantação, inclusive de mandioca, pelo fato de a terra não ter sido corrigida. Os moradores dizem que, quando receberam os lotes, também receberam do Governo Federal R\$ 4.800,00 em mercadorias (arame, postes, mudas de frutas e ferramentas), e, desse valor, R\$ 1.350,00 foram destinados à construção do poço artesiano, e R\$ 500,00, a alimentos que tiveram de ser comprados em um mercado indicado pelo próprio INCRA. As quantias não são entregues em dinheiro, mas em forma de vales, limites de compra nas lojas indicadas pelo INCRA.

Aqueles que possuíam alguma reserva financeira da venda de algum imóvel ou móvel, herança ou outros bens, conseguiram comprar algum material ou gado e tratar a terra. Vivem, assim, da venda do leite ou de algum produto da terra. A renda não chega a um salário mínimo, mas esse grupo é uma minoria. A maioria é economicamente mais pobre e vive com



muitas dificuldades, passando por necessidades de nível primário (alimentos, remédios, por exemplo).

Os moradores comentam que, quando não conseguem manter-se no lote, algumas pessoas mudam-se para cidade, e, quando os fiscais do INCRA passam para verificar se os moradores estão cuidando ou mesmo morando no lote e o encontram abandonado, fazem até três notificações, passando o lote para outra família interessada. Os remanescentes reclamam que precisam de ajuda para recuperar, ou trabalhar na terra. Contam que, caso plantem sem tratar a terra, as plantações não resistem e morrem. E por isso muitos desistem. Com o intuito de resolver esta problemática, criaram as associações para correr em busca de ajuda/recursos externos do governo (municipal, estadual e federal). Com relação aos recursos, solicitam instrumentos para o trabalho, máquinas para trabalhar a terra, óleo para abastecer as máquinas, adubos, sementes e outros serviços.

Mas um elemento importante é o grande número de associações criadas em cada grupo ou movimento social. Isso também pode estar atrapalhando o desenvolvimento econômico e produtivo da comunidade, pois os grupos se multiplicam, sem se articular, criando certa competição entre si por benefícios e assistência. Os assentados percebem essa cisão e não sabem como trabalhar essa problemática.

Só no assentamento Alambari, existem vários grupos oriundos de quatro movimentos sociais de origem e de ideologias diferentes. Cada um dos grupos possui vários sub-grupos, e existe uma série de disputas por poder e competições. Cada grupo constrói os próprios barracões para reuniões ou para guardar os recursos conseguidos. Nesses momentos, há uma união entre os associados, contudo é rara a união entre as associações. Uma moradora informante diz, quando questionada, o porquê de tantas associações:

*Existem várias associações por falta de confiança uns nos outros, já teve casos ao longo da nossa história de coordenadores que se corromperam quando eram responsáveis pelo grupo, aceitavam vantagens em troca de omitirem o fato de que a mercadoria era superfaturada. Foi aí que começou essa desconfiança entre as pessoas. Então agora cada um fica na associação que considera o líder uma pessoa de confiança. Segundo os moradores, as primeiras associações surgiram para que o grupo ganhasse força política na reivindicação de recursos. Como diz uma moradora “um só pedindo não tem força.*

O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) propicia um financiamento de R\$ 21.000.00 parcelado em três vezes. O Governo Federal libera esse valor para o assentado que já possui a casa de tijolos cedida pelo próprio governo. Segundo os relatos dos moradores, o assentado que conseguir pagar em dia pelo menos 50% do valor financiado consegue perdão do resto da dívida. O Programa foi criado para que o assentado pudesse desenvolver qualquer projeto voltado para a terra, seja a agricultura, seja a criação de animais.

Existe uma norma de que o assentado não pode criar gado de corte, apenas gado leiteiro. Os assentados reclamam da demora da liberação e não compreendem a morosidade desse repasse. Acreditam que muitos desistentes talvez permanecessem no local se tivessem obtido a primeira parte do PRONAF mais rapidamente, e os que ficaram não teriam sofrido tanto diante de tanta pobreza.

Segundo um morador, antigamente existia uma norma para conseguir se inscrever para concorrer à terra, bastava a pessoa ter experiência com a lida no campo, mas que hoje não é necessário, basta querer morar e trabalhar no campo. Isso vem tornando mais difíceis as oportunidades para os mais inexperientes. O Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade tem iniciativas de formação junto aos assentados, oferecendo cursos de formação em várias questões. Um exemplo interessante disso é o curso “Saberes da Terra” que faz parte de um projeto que favorece experiências pedagógicas e viabilizam a escolarização em nível fundamental integrada à qualificação social e profissional em Agricultura Familiar e Sustentabilidade (BARROS, O., 2008).

#### 6.6.5.1 Saúde e condições sanitárias

Segundo os informantes da pesquisa, em um período de cinco anos e até final do ano de 2008, apenas por duas vezes os assentados reportam a visita do ônibus da Saúde de Sidrolândia com um dentista e um clínico geral, para dar assistência à comunidade da região, e não apenas do assentamento. Esse ônibus fica no assentamento por uma semana, o médico e o dentista vão à cidade e voltam todos os dias. Um carro da Secretaria de Saúde de Sidrolândia vai ao assentamento, uma vez por mês, para dar assistência aos hipertensos.

Em todo o complexo Eldorado, há um posto de saúde com um médico (clínico geral) e um dentista. O médico atendia 20 pacientes e o dentista 30. Os moradores, quando precisam de assistência médica mais especializada procuram ajuda em Sidrolândia quando têm dinheiro para pagar as passagens. Os moradores que buscam atendimento em Anhanduí (distrito de Campo Grande, bem próximo à comunidade) não conseguem atendimento. Todos que participaram das entrevistas reclamam da falta de assistência suficiente para um número aproximado de duas mil famílias.

As famílias começaram a receber os materiais para construção das casas há aproximadamente um ano, ou seja, três anos após o assentamento ter sido entregue. Durante três anos, todos moraram em barracos de lona, sem nenhuma estrutura sanitária. Atualmente, alguns grupos já conseguiram facilitar o processo da construção das casas e já possuem um banheiro. Entre os que não obtiveram essa benfeitoria, alguns poucos receberam então ajuda de familiares, ou lançaram mão de alguma reserva financeira para construir um banheiro. Muitos ainda continuam fazendo suas necessidades nos quintais, em privadas tipo turca, ou nas matas ao redor.

#### 6.6.5.2 Plantações

Segundo os moradores informantes, o Alambari atualmente tem um grupo que está conseguindo produzir mais, a FAF, mas é a minoria. Segundo os moradores, essa associação tem conseguido melhores contatos e adquirido ajuda para a compra de trator e de insumos para a produção. Os tipos de culturas mais plantadas são de milho, mandioca, feijão, batata doce, abóbora, pimenta, amendoim e hortaliças.

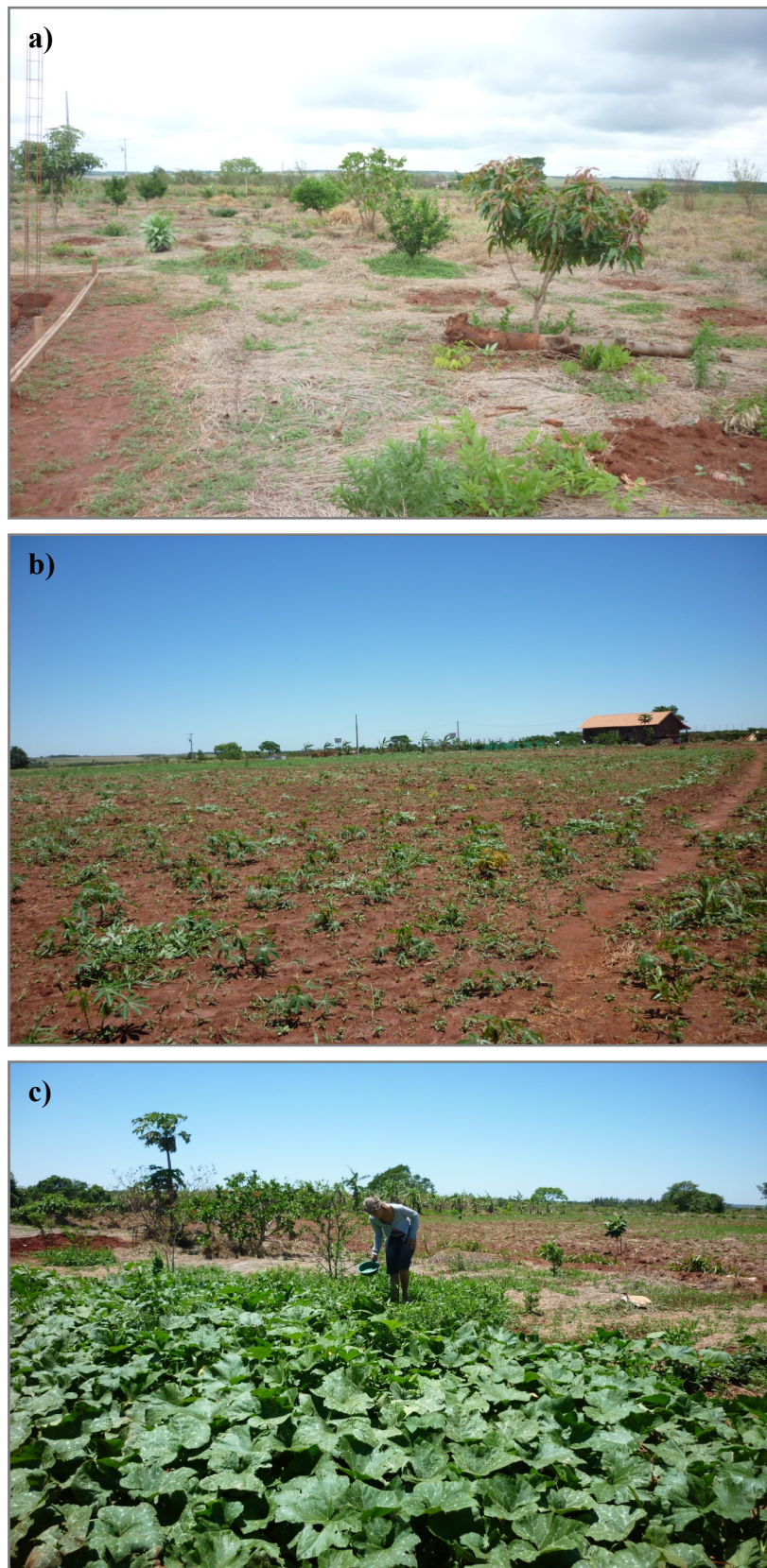
Atualmente muitas famílias estão plantando eucalipto. Explicam que, para plantá-lo, a terra não precisa ser corrigida e que é esta uma planta de manutenção mais simples. Outros pensam em usar a renda da venda do eucalipto para comprar gado. O interesse da maioria dos assentados está voltado para criação de gado de leite, porque a região já está formada com braquiária e humidícula, capim especialmente para o gado. Não produzem em quantidade porque, segundo eles, a terra é fraca e precisa de correção, processo esse que sai muito caro e necessita de recursos.

Geralmente a prefeitura municipal colabora com máquinas agrícolas, mas, segundo os moradores, ainda não consegue atender a toda a demanda.

Após cinco anos de existência, além dos recursos iniciais do governo federal (cerca, poço, mudas, ferramentas), o assentamento Alambari conseguiu receber ajuda em sementes de milho, em maior quantidade, de arroz e feijão, em menor quantidade, além do calcário e combustível para a máquina que trata a terra. Contudo cada família conseguiu plantar apenas meio hectare, o que, segundo os moradores, ainda é insuficiente para dar continuidade às plantações, mas nem todos os assentados receberam essa ajuda. Os políticos que fizeram as emendas para a chegada daquelas ajudas costumam se promover entre os assentados.

As associações desejam conseguir máquinas agrícolas equipadas, pois acreditam que, por meio da associação, possam comprar produtos com preço inferior, formar grupos e vender os produtos em massa. Unidos em grupo, podem vir a ter mais força política para conseguir ajuda dos políticos.

Para melhor contextualizar, na Figura 5 se apresentam três fotografias: a) um pequeno pomar, ainda no início; b) plantação de mandioca (já com a casa de alvenaria ao fundo); c) plantação de abóbora e maxixe, todas do lote de uma família do assentamento Alambari.



**FIGURA 5** - Algumas plantações no assentamento Alambari: a) pomar ainda no início; b) plantação de mandioca (casa de alvenaria ao fundo); c) plantação de abóbora e maxixe.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2010.

### 6.6.5.3 Religião

No assentamento Alambari, existem quatro grupos religiosos, que fazem seus cultos em barracões feitos com madeira, lona e telha Eternit. Alguns desses templos são construídos nos quintais dos próprios pastores, ou em áreas que foram reservadas para lazer ou atividades comunitárias. Atualmente há a presença das seguintes denominações cristãs: Batista, Assembléia de Deus, Deus é Amor, e Adventista do Sétimo Dia.

Ainda não há um templo para a realização das missas da Igreja Católica. Apenas no Assentamento Eldorado I, há um templo da Igreja Católica, aproximadamente a 25 km do centro do Alambari. Segundo alguns moradores, existe certa rivalidade entre os cristãos protestantes e os não protestantes. Não há incidentes, apenas o comentário. Todo assentamento tem uma área reservada para atividades comunitárias, que os assentados chamam de núcleo. Esse lugar está reservado para um futuro centro comercial, onde os assentados poderão construir um campo de futebol, templos religiosos, salões de reunião.

Na Figura 6 observa-se, no assentamento Alambari, o templo da Igreja Assembléia de Deus, ainda de lona e com banheiro ao fundo, e na Figura 7, no assentamento Jiboia, a da Igreja Cristã do Brasil, construída em alvenaria.



**FIGURA 6** - Templo da Igreja Assembleia de Deus no assentamento Alambari.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2009.





**FIGURA 7** - Templo da Igreja Cristã do Brasil no assentamento Jiboia.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2009.

#### 6.6.5.4 Escolas

A escola mais próxima é de nível fundamental, financiada pelo município de Sidrolândia. Localiza-se em uma chácara particular no distrito do Capão Seco, a 4 km do Assentamento. Outra escola que funciona com ensino fundamental (municipal) e médio (estadual), está localizada no centro do Assentamento Eldorado I, 25 km distante. No Eldorado I, também está funcionando, uma vez por semana, uma faculdade de Letras. Nessa faculdade, o aluno recebe meia bolsa da prefeitura e paga a outra metade da mensalidade.

Alguns professores moram em Sidrolândia, outros, em Campo Grande, e alguns moram no próprio assentamento. Atualmente existe um dilema com relação à possibilidade de os professores morarem no assentamento em que lecionam, pois há uma proibição legal de posse de terras para todos os funcionários públicos. Existe uma demanda de professores que gostariam de morar no assentamento e de lecionar. Mas isso não foi autorizado; muitos não suportam morar longe de suas famílias e vão embora para suas cidades de origem, abandonando as escolas com seus alunos.

No Jiboia, como extensão de uma escola do Município de Sidrolândia, há uma escola de 1º ao 9º ano (FIGURA 8). Outra escola que alguns moradores também frequentam é a da sede do Eldorado, que vai até o Ensino Médio.



**FIGURA 8** - Escola municipal do assentamento Jiboia.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2009.

#### 6.6.5.5 Comércio

Atualmente o assentamento Alambari possui duas mercearias mais equipadas e uma rede informal de algumas pessoas que comercializam alguns produtos em suas casas, (cervejas, cigarros, velas, fósforos, sal entre outros). Outras vendem apenas o gás. Quem já tem energia vende gelo para os que não têm. Uma garrafa pet de gelo ou o carregamento de bateria de um celular custa um real. Quem leva a garrafa PET tem desconto de cinquenta centavos. No assentamento Jiboia, a situação é parecida. Existe um mercadinho na frente da Escola e uma pequena mercearia.



## **7 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A seguir, em um capítulo inicial de discussão, apresentam-se os dados mais importantes obtidos mediante as observações, entrevistas e desenhos das crianças. Neste capítulo, é apresentada uma primeira síntese interpretativa do material coletado em campo. O principal objetivo do capítulo é o de mostrar o campo e a sua dinâmica.

Depois de apresentadas as entrevistas, os contatos e os desenhos, em suas linhas mais importantes, segue uma sistematização teórica dos dados do campo.

## 7.1 DADOS DE CAMPO E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

As pessoas entrevistadas em geral apresentaram duas características: queriam muito ser ouvidas e queriam também algum tipo de ajuda. Mas, ao mesmo tempo, tinham alguma reserva quanto ao uso que se iria fazer das suas falas, apesar de ter sido isso devidamente esclarecido na explicação e assinatura dos Termos de Consentimento. Ao longo de todo o trabalho, foi necessário ambientar as entrevistas em relação a questões de interesse, tratando de assuntos gerais, como o clima, a chegada ou não da luz e dos materiais de construção, as condições de vida no assentamento em geral.

No material que segue foi preservada a forma narrativa, seguida por algumas pontuações analíticas.

### 7.1.1 Assentamento Alambari

#### **Oliver, 8 anos:**

Oliver é de aparência franzina e olhos atentos. Todo o tempo da visita foi muito cooperativo. Seu pai é boiadeiro e passa dias fora de casa, conforme a empreitada. Quando o pai está fora, ele fica com a mãe. Dormem no mesmo quarto. A casa é muito limpa, de construção simples, pois o material para a casa definitiva ainda não chegou. A casa visitada era de madeira, lona e cobertura Eternit.

O quintal é carpido, limpo e bem varrido. O chão do quintal dá a impressão de ter sido socado, de tão compactado que se encontra. Logo antes de entrar na casa há um poço, dentro de uma pequena varanda. A casa inteira tem uma janela, porque a mãe de Oliver cuida da

limpeza e teme a poeira. A limpeza do quintal é ainda, segundo ela, para evitar a invasão por cobras. Nos fundos da casa há um chiqueiro e um galinheiro. A mãe de Oliver vende ovos. Ao lado há uma pequena roça, para consumo familiar.

Oliver, de início um pouco inibido, aos poucos vai se abrindo e mostrando bastante interesse em desenhar e falar. Principalmente depois que sua mãe o incentivou a participar, ele passou a cooperar de maneira mais tranquila. Numa de suas falas, enquanto mostra a frente da casa capinada e restelada por ele próprio, responde a algumas questões que foram sendo provocadas pela conversa:

*Quero trabalhar lá em Campo Grande. Quando crescer quero mudar para a cidade. Quero ir pra lá porque lá tem brinquedos, luz e casa com TV. Quero mesmo para poder assistir TV em casa. Gosto de ver o SBT e a globo. Adoro o Faustão e o Silvio Santos. O Faustão fala cada coisa que a gente ri. É legal porque a gente ri vendo as pessoas brincando. Gostaria de trabalhar na loja de ração lá na cidade. Porque meu irmão trabalha lá e entrega ração com a moto. Quero morar e trabalhar na cidade. Gosto do assentamento porque é quieto, silencioso, mas falta a luz para a gente assistir TV, falta academia para fazer Karatê e o asfalto. Gosto do Jackie Chan, do homem aranha, do Scooby Doo que é legal e peludinho. Queria uma academia aqui para eu poder fazer Karatê, queria um asfalto bem nessa rua aí pra diminuir a poeira. Aqui tudo foi eu que carpi, olha as minhas mãos com calos. Eu cuido do quintal, sou forte.*

Oliver nasceu com a ajuda de parteira, num acampamento, e foi morar num assentamento, passando por praticamente todas as fases até a atual, de inclusão no programa de reforma agrária. No seu depoimento, aqui reportado sem retoques, com os intervalos da fala, aparecem alguns elementos que marcam a transição entre uma imaginação mediada pelo consumo da televisão e um território rural (YAMIN; FARIAS, 2009).

O desejo pelo urbano, pela mudança para a cidade, quando crescer, é claramente motivado por uma busca de conforto, lazer e tecnologia. Assim, aparece um lugar que tem brinquedos, luz e casa com TV – ou seja, o depoimento afirma a necessidade de rotina, de uma estrutura facilitadora, de conforto. O trabalho está associado à liberdade, representada pela moto e pelo asfalto. Conforto e liberdade são questões relevantes para a estruturação do ambiente como propício para a infância se desenvolver (YAMIN; MELLO, 2009). É importante esclarecer aqui que, na fala de Oliver, depois de alguns dias de chuva, com as pessoas contando o número de carros que estão ficando parados pelos atoleiros da estrada, o asfalto é associado à liberdade, ao fluxo, ao direito de ir e vir. Oliver não recebeu um presente

de Natal, e a justificativa que lhe foi apresentada foi justamente a distância da cidade e a prisão dos atoleiros da sua estrada. Isso pode ser observado na Figura 13, Anexo B, que mostra a precária situação das estradas dos assentamentos. Está claro como ficarão as relações de euforização e disforização no discurso desta criança– ou seja, como se manifestará a sua preferência em termos de atribuição de valor positivo e negativo (FIORIN, 2006).

A construção do hiato entre a identidade rural e urbana no discurso de Oliver fica clara observando, a título de exemplo, a estratégia de temporalização no discurso que foi logo acima reportado, cuja estrutura verbal é apresentada no Quadro 1.

**QUADRO 1** - Estratégia de temporalização no discurso de Oliver

| <b>Tempo</b> | <b>Discurso</b>   |
|--------------|---|
| Futuro       | Quero (trabalhar / mudar para a cidade / ir pra lá / Quero mesmo para poder assistir TV em casa).   |
| Presente     | Gosto de ver o SBT e a Globo / Adoro o Faustão e o Silvio Santos / O Faustão fala cada coisa que a gente ri / É legal porque a gente ri vendo as pessoas brincando.   |
| Futuro       | Gostaria de trabalhar na loja de ração lá na cidade   |
| Presente     | Porque meu irmão trabalha lá e entrega ração com a moto.  |
| Futuro       | Quero morar e trabalhar na cidade.  |
| Presente     | Gosto do assentamento porque é quieto, silencioso ( <b>euforizando</b> ) / , mas falta a luz para a gente assistir TV, falta academia para fazer Karatê e o asfalto. ( <b>disforizando</b> ) / Gosto do Jackie Chan, do homem aranha, do Scooby Doo que é legal e peludinho ( <b>euforizando</b> ). |
| Futuro       | Queria uma academia aqui para eu poder fazer Karatê / queria um asfalto bem nessa rua aí pra diminuir a poeira.   |
| Presente     | Aqui tudo foi eu que carpi, olha as minhas mãos com calos. / Eu cuido do quintal, sou forte.  |

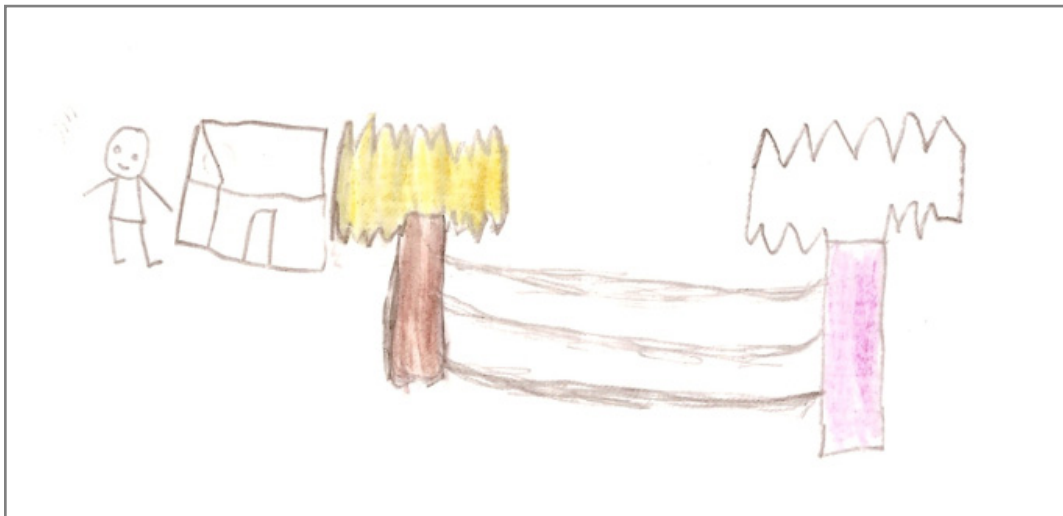
Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2010.

Gramaticalmente, na maior parte das unidades frasais, Oliver emprega o presente do indicativo com efeito de futuro. O ator deseja “para agora”, mas projeta para um tempo que está construído além do seu tempo. Quando passa ao presente, a passagem tem uma função de esclarecimento, a modo de apostrofo, ou a modo de argumentação.

No final do extrato Oliver recorre mais ao tempo presente, argumentativamente, e nota-se uma tensão em seu discurso. Ele euforiza o assentamento e, em seguida, disforiza-o novamente, deixando clara qual é a sua vontade, mudar-se para a cidade assim que tiver a qualificação necessária.

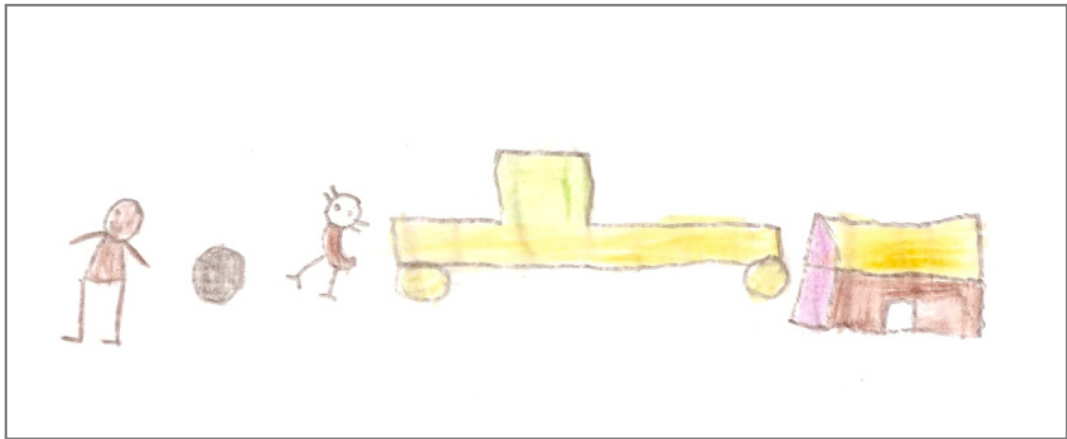
Fica claro que se trata de estratégias discursivas que partem de um ator cujo imaginário está dividido entre um partir que lhe parece distante, mas, ao mesmo tempo, sedutor e possível, por um lado, e um ficar que aparece no discurso apenas como estratégia de sedução da interlocutora (que o interrogava). Mais adiante, estudando especificamente a questão do pertencimento, retornar-se-á a este ponto, aplicando o diagrama de Euler-Venn.

A ideia de entretenimento aparece em muitas imagens e alusões. Oliver quer assistir aos filmes do Jackie Chan, mas mostra também uma identificação com a personagem, desejando uma academia perto de casa para fazer karatê; quer um asfalto para diminuir a poeira e abrir os caminhos (DESENHO 1).



**DESENHO 1** - Desenho de Oliver: pessoa, casa e rede de vôlei.

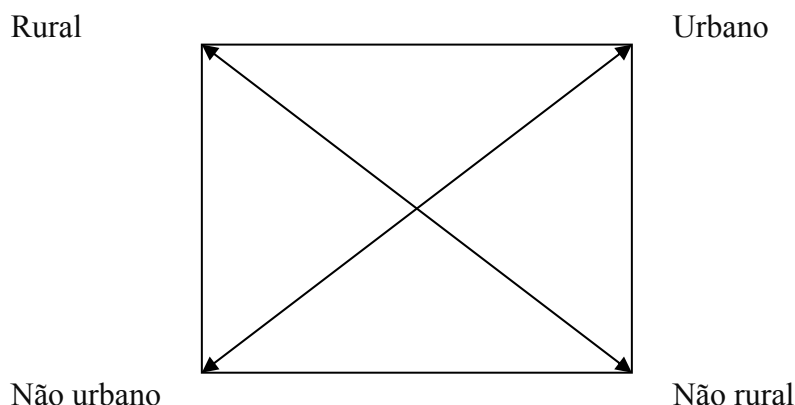
Oliver mostra em seu desenho claramente a associação entre o conforto e o lazer. Deseja uma rede de vôlei (segundo a sua interpretação dos três traços que unem a árvore colorida à outra) perto da sua casa, para poder se deslocar e brincar com facilidade. A mesma associação entre conforto e brincadeira aparece no Desenho 2.



**DESENHO 2** - Desenho de Oliver: crianças jogando bola, carro, casa.

Desta vez aparecem sucessivamente duas figuras humanas, uma bola, uma casa e um veículo. Eles estão colocados lado a lado, e são experiências que ele reporta não aparecerem com frequência no assentamento, como se pode ver no seu depoimento, que apresenta uma justaposição com a mesma estrutura do Desenho 2: “Quero ir pra lá porque lá tem brinquedos, luz e casa com TV.” Fica clara na comunicação de Oliver, tanto na fala quanto nos desenhos, uma necessidade de afirmar a sua posição incipiente de diferenciação identitária, na negação das atividades do campo (SILVA, T., 2000).

Em outras palavras, pode estar começando aqui um processo de identificação com o de fora, com a negação da própria situação ou posição existencial e discursiva – enquanto ele, ao menos nas brincadeiras, está se colocando fora da posição atual, neste lugar e nestas relações sociais, posicionando-se num lugar bastante estranho, diaspórico ou, talvez, de fronteira, entre o campo (não-agrário) e a cidade (HALL, 2003; LEFEBVRE, 1978). Fica claro que a relação entre posição imaginada pelo sujeito e tomadas de decisão efetivas para a configuração de /opções de sua vida é uma questão bastante séria, conforme já foi também apontado (DIAS-SÁNCHEZ, 2006). No plano do quadrado semiótico, as oposições mais profundas desse discurso aparecem como uma oposição fundamental:



Fávero (2005) aponta para a necessidade de um aporte metodológico que leve em conta a unidade da experiência humana e do desenvolvimento infantil. Essa unidade pode ser encontrada e acolhida seriamente na apropriação e utilização dos significados, nas relações de comunicação. Tal processo é essencialmente de relação entre afirmar e negar, que aparece representado no quadrado acima, fundamental para o entendimento de todo o material textual das crianças. Elas apontam, em seus desenhos e falas, uma oposição entre hábitos, práticas e desejos característicos do mundo rural, por um lado, e doutra parte, relacionados ao mundo urbano.

Como se vê nas produções de Oliver, no nível de uma análise profunda das relações de oposição, ele afirma como positivos (euforiza) vocábulos pertencentes ao domínio da cidade, enquanto desmerece (disforiza) elementos característicos da experiência do campo. Assim, a oposição semântica básica entre as categorias do rural e do urbano aparecem de maneira recorrente no material que vem sendo examinado até agora, e caracterizam o aspecto mais profundo da geratividade do sentido do discurso das crianças.

A oposição entre o divertido longe e o tedioso próximo aparece sedimentada na fala da criança. E tanto o desenho quanto a fala possuem traços complementares da mesma polaridade semântica. Mais que uma oposição, a afirmação do espaço ausente, ou seja, do espaço urbano, aponta para uma afirmação polarizada na diferença entre o rural (negado como tédio) e o urbano (afirmado como desejo de lúdico). Oliver se afirma negando o que tem na realidade (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS, 2000; SILVA, T., 2000).

A dinâmica projetiva aparece na atividade que envolve o uso da imaginação. Oliver aponta para a falta de um espaço lúdico. Em seu ambiente, há uma profunda carência de estímulos, não há brinquedos nem espaço para o encontro com os colegas, porque todos

moram afastados, e não há transporte para fazer ponte entre eles. Oliver, como ator social, reclama a situação em que vive e “pede socorro” por meio de sua fala e desenho, imaginando um ambiente mais divertido, com uma academia para fazer karatê, rede de vôlei, bola e outras crianças.

Noutros termos, o jogo de identificação necessário para o amadurecimento dessa criança não está sendo facilitado por um espaço de contenção, e ele aponta isso no seu material – precisa de espaço para ser contido, precisa brincar (ERIKSON, 1976). No relato de sua mãe, essa criança já apresentava algumas manifestações mais agressivas de pedir atenção (agredindo animais do pequeno sítio). Esse conteúdo será comentado a seguir.

O depoimento da mãe de Oliver apresenta um quadro contraditório em relação aos valores que ele afirmou, de proximidade e tecnologia, como se lê:

*Acho melhor criar meu filho aqui no sítio porque aqui a gente tem coisas para ensinar como plantar e cuidar da criação. Na cidade os filhos não têm muito a aprender em casa a não ser limpar a casa e um guri com 12 anos a gente não consegue segurar. E também não tem muito para ele fazer. Aqui o ônibus passa para pegar e deixar a criança. O motorista não deixa a criança descer em qualquer lugar. No início a criança vai com crachá com o número do lote e nome do pai e da mãe e telefone para não se perder, depois vão se acostumando e não precisam mais. Todos estão de olho na criança. De vez em quando ele dá raiva; aí, eu bato nele... às vezes ele machuca os animais... O pai trabalha tocando gado; é boiadeiro, mas Oliver não fala em ir com o pai tocar boiada. O pai também não quer que ele pare de estudar. Oliver sempre gostou de bater bateria e usa pratos e colheres. [...] Eu queria que ele estudasse e fosse um professor ou qualquer coisa assim para cuidar da gente quando envelhecermos. Pensei em professor para ele ficar mais perto da gente, não ficar tão longe. A profissão do pai é difícil, fica longe tempo demais, e ainda dorme praticamente no tempo, no mato, e é perigoso.*

Para a mãe de Oliver parece mais fácil a vida no assentamento. Em primeiro lugar, porque ela mostra já ter tido contato com aspectos negativos da experiência da vida da cidade – os filhos que começam a fugir ao controle. Em segundo lugar, porque “tem coisas para ensinar”: plantar e cuidar dos animais. A mãe parece muito preocupada com o futuro, precisando afirmar que precisa receber os cuidados do filho. Em terceiro lugar, a vida no assentamento parece melhor que a vida do peão de empreitada, o pai. Ou seja, no caso desta mãe, a relação euforização/disforização se inverte, pendendo a favor do campo, mas a polaridade semântica não se altera, apontando para uma oposição de base entre as realidades rural e urbana.



### **Pedrinho, 9 anos:**

Pedrinho é um menino agitado, esperto e muito falante. De aparência robusta, gesticula vivamente enquanto fala. Estava bem vestido e esperava inquieto pela chegada da pesquisadora. Mostrou-se bastante cooperativo e animado.

A entrevista foi agendada com sua mãe, que a autorizou. Aconteceu na casa da vizinha, em que havia luz elétrica e um espaço, onde algumas crianças iriam assistir a um filme (um quarto de madeira bastante apertado, mais ou menos 2 x 2 m, com um sofá estilo “canto alemão”, uma tomada com um T, no qual estavam conectados a televisão e vários – nove – celulares em recarga. A dona do lugar faz recarga de celulares para a vizinhança toda. Na verdade, ela pôde receber a ligação de luz em seu terreno, porque tinha esse barraco, construído para o evento).

A responsável por Pedrinho diz que ele está no assentamento há dois anos, e que parece estar gostando. Estuda na escolinha local e vai à igreja. Relata que ele era mais agitado e que, muito curioso, queria saber de tudo e agora se apresenta mais calmo. Ela acredita que talvez as atividades da igreja favoreçam a mudança no seu comportamento. Sua mãe mora no assentamento; o pai mora parte da semana na cidade e outra no assentamento, e vai ficar nessa situação de trânsito até poder retirar o sustento do próprio lote (HALL, 2003). A informante explica que é difícil sobreviver no assentamento; por isso alguns vão para a cidade trabalhar para trazer o sustento da família.

No início da entrevista, Pedrinho parecia falar de um jeito artificial, quem sabe até “ensaiado”. No decorrer da entrevista, foi se abrindo, ficando mais à vontade e, com isso, começou a mudar também o conteúdo do que estava falando. Em seguida são apresentados os principais trechos de seu relato.

Ao falar sobre si, da rotina e do futuro, e sobre o que é mais ou menos legal de morar no assentamento, Pedrinho fez os seguintes comentários:

*Não gosto das cobras. E ainda não tem luz, pra brincar não falta nada. Na escola tem luz, mas não tem aula de computação, lá na cidade tem computador e internet.*

Em seguida, Pedrinho retirou a única informação que tinha trazido de positivo em morar no assentamento “pra brincar não falta nada”:

*Aqui é chato porque só tem mato e formiga. Na cidade tem sorveteria, eu chupo picolé, tem padaria, tem loja de carro, loja de moto, loja de roupa. Aqui dizem que vai ter, mas vai ser pouco. Mesmo assim não quero ficar aqui. Quero ir pra São Paulo porque tem lugar pra ver quadros, eu já vi quadros do Picasso coisa mais bonita! Quadros do tipo da novela Caras e Bocas. Aqui não tem graça: a loja vai ficar no meio do mato, aí não tem graça. Lá tem asfalto e calçada. Aqui, disseram que vão asfaltar os travessões [expressão comum entre os assentados; são grandes marcos dos inícios das estradas principais do assentamento] principais. A lagoa nem é tão boa assim, tem cobra. A única coisa que tem pra todo mundo é a escolinha dominical da igreja Assembleia de Deus. Lá a gente desenha, pinta, canta, brinca, ensaia hino e pinta coisas de Deus. Vai quase todas as crianças do assentamento. É divertido ir na escolinha da igreja.*

*Quero estudar pra ser veterinário. Quero morar em São Paulo e morar perto dos meus tios. Quero ser veterinário pra cuidar dos animais. Quando adulto não quero morar aqui não. **Quero morar em São Paulo porque senão vou ter que trabalhar na usina e o pai do meu amigo que trabalha lá acabou não recebendo no final do mês. Não é seguro trabalhar em usina. Lá em São Paulo tenho mais chance. Lá tenho dois padrinhos de fogueira**<sup>4</sup>. Somos evangélicos, mas quando pequeno era católico. (grifo nosso).*

Um amigo de Pedrinho, Dorival, também com 9 anos, que estava no momento da entrevista, quis participar e autorizado pela sua mãe complementou:

*Já eu, quero fazer faculdade de contar dinheiro e morar no Japão. Não quero morar no assentamento porque é chato, agora tá tudo bem, mas quando eu crescer aqui vai ser chato, não tem lojas de carro ou de moto. Tem que ficar perto das lojas. Quando eu crescer aqui só vai ter mercado de comida e nada de loja. Eu quero comprar um carro tirar habilitação e ir pra São Paulo de carro. Acho que quero ir para o rio de Janeiro morar com familiares e ser médico. Quero ir morar lá porque tem mais coisas bonitas pra ver e fazer. É bonito e bom. Não gosto de Anhandui não, não quero ser médico aqui. Acho que quero morar no Japão porque tá perto do mar.*

Relevante que se perceba o pessimismo dos depoimentos em relação ao que o assentamento efetivamente poderá oferecer. O pequeno trecho da fala de Dorival foi preservado porque contém o mesmo traço que a fala de Pedrinho: mesmo que mude no futuro, não vai ser bom, não vai bastar, não vai ser suficiente. Pedrinho não consegue ver um futuro

---

<sup>4</sup> Nas festas religiosas de São João e Santo Antônio, fazem-se fogueiras e os homens pulam a fogueira, quando já está com a chama mais baixa. Para se encorajarem mutuamente, elegem “padrinhos de fogueira”, que se incentivam. A tradição pode até ser esquecida, mas as pessoas ainda elegem padrinhos de fogueira, como Pedrinho, mesmo sendo evangélico.

interessante, por isso desmerece a capacidade de o assentamento vir a ser confortável, adequado, divertido. Já Dorival repete a estrutura de afirmação mediante a negação do presente considerado inadequado. E faz isso sobrepondo várias cidades que são para ele símbolos ou estereótipos de liberdade e sucesso (ir para São Paulo de carro; ser médico no Rio de Janeiro), de beleza (Japão como lugar perto do mar). Essas cidades, afirmadas, servem para negar o presente e o lugar atual, visto como desconfortável.

Nem Pedrinho nem seu amigo Dorival estão interessados na situação de vida do campo, e falam abertamente sobre o desejo de morar na cidade e de possuir os aparelhos tecnológicos que trazem diversão e conforto. Em seu desenho da casa acima, Pedrinho confirma o interesse pelo conforto que teve na cidade e que agora não possui. Pedrinho desenha a TV e o chuveiro aparecendo como que numa transparência do seu desenho, mostrando o quanto está insatisfeito com a situação que é obrigado a vivenciar (DESENHO 3). Em sua casa ainda não há fornecimento de energia elétrica, mas ele já avisa que, mesmo que o assentamento venha a receber melhorias, não quer viver tão isolado, mostrando preferência pelo agito e coisas bonitas da cidade.



**DESENHO 3** - Desenho de Pedrinho: casa com televisão e chuveiro elétrico,

Revela em sua fala e em seu desenho que se identifica com as pessoas da cidade e não com as do campo, pois para ele a situação do campo é chata, feia e insegura. Ele apenas com nove anos já almeja um trabalho nos grandes centros e rejeita o trabalho no campo,

principalmente, nas usinas da região que, a seus olhos, não oferecem emprego seguro. Sua fala é confirmada pelos irmãos de Liriane (10 anos), a jovem Cristiane (12 anos) e seu irmão (18 anos).

Pode-se pensar que uma das razões de Pedrinho não gostar do campo seria pelo fato de ele ter morado na cidade até os 7 anos, tendo tido com isso a oportunidade de experimentar uma vida menos dura como é a atual situação. Por outro lado, há, na mesma pesquisa, o caso de Oliver, que nunca morou na cidade, mas que também não gosta de morar no campo e se identifica com seu irmão que mora na cidade. O fato é que está em andamento um problemático processo de identificação com o diferente, que simboliza o conforto e o acesso a facilidades tecnológicas.

A identidade infantil vai se firmando mediante a atividade exploratória (MÈREDIEU, 2008), através da qual a criança vai se apropriando das representações espaciais e das polaridades entre as atribuições de significado às suas experiências, nos seus processos de identificação. Segundo Ciampa (1987), para entender a identidade, é importante entender os seus processos.

### **Perla, 9 anos:**

Perla tem nove anos. Nasceu em Campo Grande, MS e, há três anos, mora no assentamento Alambari, com sua mãe, o padrasto e três irmãos. A sua mãe foi criada em acampamentos e, aos dez anos, foi morar num assentamento, onde ficou até a juventude, quando então se mudou para a cidade. Foi em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida e concluiu o ensino médio, mas não conseguiu trabalho satisfatório na cidade; não se sentiu satisfeita como doméstica ou garçone e retornou ao campo.

Os avós de Perla sempre moraram na área rural e conseguiram sua parcela de terra pela reforma agrária. A mãe de Perla, depois de adulta, também desejou a própria terra e se inscreveu no movimento social que lhe permitiu voltar ao campo. Atualmente, está casada e seu marido, padrasto de Perla, trabalha muitos dias fora do assentamento, prestando serviços nas fazendas da região. Ainda não possuem condições e estrutura para viver da própria terra. O que produzem na terra cobre apenas o consumo da família. Reclamam que a terra é fraca e que pretendem trabalhar com gado leiteiro. Situação muito comum nos assentamentos estudados, como se viu em outros lugares deste trabalho (ALBUQUERQUE, 2002).

Moram numa casa pequena e modesta com apenas um cômodo de madeira. A casa de alvenaria ainda está em construção. No quintal, há vários canteiros de flores; ao fundo e na lateral, uma roça de feijão. Criam alguns porcos, galinhas, patos e gado. Ao falar sobre a criação dos filhos, a mãe de Perla diz:

*Eu gostaria de morar na cidade, quero que meus filhos estudem na cidade para ter profissão, não quero que meus filhos tenham esse futuro difícil que eu tive. Eu vou lutar por ela e pelos outros. Não quero que minha filha se envolva com homens cedo, eu falo para ela estudar. Quero uma casa na cidade para ela poder estudar sem precisar morar na casa dos outros.*

*Minha filha é estudiosa, esforçada, só tira nota 8, 9 e 10 na escola. Lava roupa, faz comida, arruma a casa, põe pano nas coisas. Eu abraço ela e digo que é minha princesa. É muito vaidosa, pinta as unhas, passa batom e brinca de boneca em cima da cama. Gosta de forrar as coisas com pano porque não gosta de brincar na terra. Ela também ajuda a cuidar da criação. Cuida das galinhas, gosta de ver os pintinhos nascer e cuida dos porcos.*

*A única coisa boa para as crianças aqui é a liberdade que a gente pode dar nos quintais, elas brincam à vontade no lote e eu não preciso me preocupar. Minha irmã mora na cidade e se preocupa muito com os filhos na rua soltando pipa.*

A mãe de Perla coloca-se como vítima de uma situação inadequada, sugerindo que a relação com o homem tenha relação com isso (casamento; posição subalterna), afirmando que sair é uma solução possível. Uma anotação importante neste caso seria a ideia do poder-fazer, figurada na chance de Perla estudar para poder qualificar-se numa posição mais confortável que a da sua mãe, sem ter que repetir a mesma história. A mãe euforiza a cidade porque lhe parece o lugar da qualificação da sua filha, para o desempenho de uma narrativa satisfatória. No discurso, o isolamento, a solidão das condições de vida e a falta de suporte para a criação dos filhos (disforização) facilitam essa impressão. O relato da mãe aparece transfigurado no da filha, com alguns elementos a mais, como se nota na fala de Perla, reportada abaixo:

*Gosto da escola do assentamento porque é grande e legal. Quando eu morava na cidade, era presa dentro de casa, agora eu brinco bastante de boneca e posso correr no quintal à vontade. É bom ser criança aqui. Mas eu gostaria que tivesse energia e um quarto só pra mim.*

*Aqui não tem hora, nós acorda sozinho sem hora. O ônibus passa aqui na frente quando não atola. Eu e meu irmão de seis anos vamos para a escola. Voltamos para almoçar em casa. A mãe cozinha, e eu ajudo, lavo a louça, varro a casa e lavo a roupa, também faço comida: arroz, frito batatinha,*

*cozinho ovo, cuido das galinhas coloco água e jogo milho. Cuido da minha irmã de quatro anos, dou banho nela.*

*Sonho com o sitio, quero que ele fique bonito, se plantar, se cercar ele de cerca e terminar a casa. Quando eu crescer, quero ser modelo tipo a Gisele Bündchen, vou morar fora e nos finais de semana venho aqui para não ficar longe o tempo todo dos meus irmãos e família.*

Perla afirma que quer ser modelo como a Gisele Bündchen e, enquanto isso, sua mãe conta que todos que a veem falam da sua beleza. A mãe diz que aconselha a filha a não arrumar namorado cedo, ou muito jovem ter filhos, pois, se fizer isso, pode não ter chances de um trabalho na cidade, de estudar e ter uma profissão, e ficar como ela, com muitos filhos e sem chances de uma vida melhor. Deseja uma casa na cidade para que os filhos possam estudar e assim ter uma vida melhor e diferente da vida dela, que nasceu e se criou em assentamentos. Já o padrasto acha que a menina precisa mesmo é aprender a trabalhar no campo. A fala de Perla aparece como um exemplo de que existe a polaridade entre a cidade e o assentamento, mas as relações entre a disforia e a euforia não estão dadas com clareza. Ela valoriza alguns aspectos da experiência do campo (liberdade, plantas, atividades), mas também outros aspectos da experiência urbana (possibilidade de fama, escolha de morar em um lugar avaliado como positivo).

Os desenhos de Perla apresentam uma condição geral de limpeza e de simetria, nos cabelos da menina, nas linhas longas da sua silhueta, como também nos detalhes elegantes do automóvel, que parece ser um carro de passeio, com rodas bem traçadas em desenho simétrico. O telhado da casa também espelha essa simetria, sendo bicolor. O sol também aparece em posição simétrica em relação à disposição das figuras no desenho, e é figurado como sorrindo, uma figura humanizada, tendo duas nuvens de cada lado (DESENHO 4). Ela mesma cobre as coisas com panos e procura uma limpeza que não encontra em seu ambiente, apesar da contradição com o momento em que afirma que ali pode brincar correndo no quintal (a mãe afirma que ela brinca mesmo é de boneca, dentro de casa, em cima de panos, para não se sujar). É importante notar que a ingenuidade de seu desenho infantil espelha claramente o relato feito acima, pela mãe e por ela mesma. Ela é exigente com a limpeza do ambiente e quer ter um futuro diferente e menos submisso (DESENHO 5).



**DESENHO 4** - Desenho de Perla: árvore, casa e carro.



**DESENHO 5** - Desenho de Perla: ela mesma.

Numa folha à parte, Perla escreveu a seguinte frase:

*Meu nome se chama Perla tenho nove anos e o que eu queria é ter novas escolas, ter novas estradas, médicos perto de nós e um centro.*

Perla revela, por meio de sua fala, que deseja elementos misturados de um ambiente urbano, com um centro, e de um ambiente rural, mas modificado – novas escolas, novas estradas.

Para a criança se identificar e construir sua identidade de maneira saudável, é necessário um ambiente com mínimas condições de conforto. A criança precisa se sentir pertencente àquele lugar, precisa se sentir à vontade para imaginar criar e brincar, apenas o “silêncio” e a “paz” do campo não são suficientes para que ela se sinta identificada com a comunidade (SODRÉ, 2005a; 2005b). Mais uma vez aparece aqui, em todo este material, a questão da afirmação da própria identificação com o diferente – os panos de Perla têm uma função em sua narrativa parecida com o asfalto nas falas de Oliver e de Pedrinho (SILVA, T., 2000). Oliver, Pedrinho e Perla não se identificam com os trabalhadores do campo, eles ambicionam profissões e empregos urbanos e a mediação lúdica citada acima. Em outras palavras, além das questões materiais e de infraestrutura, para todos faz falta o apoio de uma rede social adequada.

Partindo das teorias e reflexões sobre a construção da identidade propostas pelos autores apontados no referencial teórico, deve-se recordar a importância de dinâmica da negação (do que não se é) para a afirmação identitária (BERNARDES; HOENISCH, 2003; CIAMPA 1987; HALL, 2003; SILVA, T., 2000). No caso de Oliver, Pedrinho e Perla, em vez de negar as experiências urbanas, eles as desejam e afirmam, deixando claro que se identificam com os de fora, isto é, com um parente ou ídolo fora da constelação familiar. No mínimo, eles estão negociando o que significa a diferença para eles, em seu contexto.

Justamente nesse ponto, eles mostram não ter internalizado elementos suficientes para incorporar e reproduzir padrões de vida e de produção relacionados ao campo, à vida agrária (ALBUQUERQUE; COELHO; VASCONCELLOS, 2004). O que se está vendo pode ser o início de mais um imaginário híbrido e com sérios problemas de territorialização.

Há ainda outro recurso que se pode fazer, neste momento. Acontece a ameaça de instauração, num modelo bastante claro, um caso de condição diaspórica, nos termos de Hall



(2003). Oliver e seus colegas parecem estar nos inícios de uma auto-definição como seres de fronteira, que trazem dentro de si o desejo de uma cidade que não existe, convivendo com um campo que é disfórico, e que é experimentado como deserto (REIS, M., 2010).

### **Liriane, 10 anos:**

A entrada da casa de Liriane é bem arrumada. Tem flores, um pequeno canavial do lado esquerdo, uma pequena roça com abóboras, feijão e milho e, aos fundos, há pés de árvores frutíferas ainda muito jovens e sem produção. O quintal ao redor da casa é de terra batida. Ali existem apenas plantas mais altas, não existe vegetação rasteira. A casa principal ainda está sendo construída, ainda não tem telhado, e, sem portas e janelas, está em fase de receber o madeiramento, ainda no contrapiso. Logo atrás, há um cômodo de tijolos que funciona como uma casa completa, com um pequeno banheiro, duas camas de casal, um guarda-roupa, uma geladeira, uma pequena mesa com duas cadeiras, uma estante que guarda os mantimentos, um fogão a gás; só o que coube. O resto da mobília se encontra na casa de familiares na cidade, esperando a casa principal ficar pronta para ser buscado.

Antes desse cômodo, que foi construído com recursos próprios para que recebessem a energia elétrica, eles moravam em um barraco de lona e “big-bag”, que ainda não foi desfeito. O big-bag é um saco grande de material sintético comprado em armazém de grãos. Trata-se de material reutilizado, pois antes servia para armazenar grãos. Os assentados costumam usar esse tipo de material por ser mais barato que uma lona nova de boa qualidade, além de ser considerado bem resistente.

Entre o cômodo de tijolos (atual moradia), o barraco e a casa em construção, encontra-se um monte de areia e, logo atrás, o alicerce de uma pequena construção feita pela filha mais nova Liriane (representada na Figura 9, contextualizada mais a frente). Essa pequena construção assemelha-se a uma pequena casa. Liriane explica que brinca ali de casinha, que a estrutura apresentada é sua própria criação.

Os avós de Liriane eram da área rural na região de Mato Grosso do Sul, tinham uma pequena parcela de terra e o filho, pai de Liriane, arrendava terra do pai para plantar. A esposa também trabalhava nas terras dos próprios pais, e assim ficaram até a juventude quando resolveram se casar e mudaram para a cidade. O marido arrumou trabalho na cidade no ramo de tráfego e viveram na cidade por 10 anos consecutivos.

Segundo o pai de Liriane, o motivo para voltarem para a terra foi a busca por tranquilidade. Alguns familiares já tinham conseguido terra e os incentivaram a retornar ao campo. Contam que acreditavam que seria mais simples, que chegariam à terra, plantariam e viveriam com o ganho da própria produção, mas não foi simples assim, pois a terra estava empobrecida e eles não tinham recursos suficientes para equilibrar a acidez da terra para poder plantar.

Demorou muito tempo para produzir alguma coisa. Ainda não possuem condições para plantar em quantidade para venda externa e pretendem trabalhar com gado leiteiro, pois, segundo eles, o leite e seus derivados são mais viáveis, pois existe maior possibilidade de venda, assim como o trabalho é mais fácil, e o produto, mais valorizado que os da agricultura.

*Era bem mais fácil naquela época, tinha mais valor a produção da gente. Hoje em dia a gente vai tirar uma lavoura ai tira uns trinta por cento, tem que se investir em adubo essas coisas e ai como o produto não é valorizado não está compensando, tem pouco retorno.*

Atualmente vivem de uma poupança que guardaram com a venda da casa da cidade e do acerto do antigo emprego. Ainda não tiram ganho algum da terra. Já moram no assentamento há três anos, reclamam que o material para construção da casa chega parcelado. Assim demora a construção, e aumenta o sofrimento por continuarem a viver numa moradia precária.

A mãe conta que, quando morava na cidade, fazia cursinhos de artesanato, mas atualmente não faz mais. Chegou a trabalhar no núcleo de produção, fazendo bordados para vender em leilões do SEBRAE e em feiras. Parou com esse trabalho porque se mudou para o assentamento, e a distância atrapalha. Afirma que “aqui a gente precisaria de apoio financeiro para produzir artesanato.” O marido complementa: “pra quem a gente iria vender esse material? Aqui as pessoas têm poucos recursos e não comprariam”. A mãe comenta porque gosta de morar no assentamento dizendo:

*Eu gosto daqui, do jeito de viver, de mexer com as coisas do campo, da tranquilidade. A gente morava na cidade, a gente só foi tentar um pouco a vida, lá né, mas o sonho era ter um pedacinho de terra. Ele [marido] falava bem assim pra mim – “mas meu pai tem terra, pra que mais”, e eu dizia “mas é de seu pai, quero o nosso pedacinho”. Fui eu que queria a terra e incentivei a nossa vinda para o movimento. Nós veio tentar, mas sofremos bastante, ainda ta difícil, mas ta melhorando.*

Na narrativa acima, fica claro o enquadramento de toda a história ao redor da ideia do sonho da busca pela terra prometida. O sonho da conquista da terra própria é praticamente verbalizado.

Em seguida, apresentam-se trechos da entrevista com Liriane que, diferente das outras crianças do assentamento, deseja ficar e trabalhar ali:

*É legal morar aqui porque tem bastante coisa boa, tem a lagoa pra tomar banho. Gosto de brincar com as crianças que vêm me visitar. Quando eu termino de lavar roupa, eu vou brincar de boneca. Gosto de trabalhar aqui no sítio. Gosto de lavar a louça e limpar a casa. Também gosto de ir pra roça. Gosto, principalmente, do milho porque a gente assa, cozinha e faz bolo. É gostoso. A única coisa que falta aqui é a casa maior que tá sendo construída.*

*O que é diferente da cidade é que aqui é bom porque a gente pode tomar banho de lagoa, não precisa comprar melancia ou então milho verde, porque já tem, você pode plantar colher e comer.*

*A cidade também é boa porque tem a energia, a casa é grande, as coisas são bem pertinho tipo o mercado e os parentes. Aqui é bom porque a gente pode brincar livre nos quintais, e na cidade, não; lá a gente fica presa dentro das casas. Aqui posso andar pra lá e pra cá à vontade. A escola é legal, a merenda é gostosa e as merendeiras são legais. Ultimamente tenho gostado mais de ficar em casa pra assistir desenho.*

*A pessoa que mais admiro é minha mãe, ela é bonita e, quando a gente tá doente, ela faz remédio.*

*Brinco de fazendinha, é legal, eu invento as coisas. Por exemplo: a casca de coco eu finjo que é pia; com pedaço de espuma de colchão velho, eu finjo que é cama das bonecas; tem vez que pego mato, planto, coloco florzinha. Tem um quarto enorme. Mas não tem telhado. O quarto maior da boneca é o meu. Também vou ter naquela casa um quarto pra mim [aponta a casa em construção].*

*Na televisão gosto de assistir O Bom Dia e Companhia e a TV Globinho. Os desenhos que gosto mais são o da Liga da Justiça e desenho da Turma da Mônica. Mas quando passa o filme da Barbie eu assisto. O personagem que gosto mais é a mulher maravilha porque ela é forte, levanta as coisas e tem uma nave que ela fica invisível.*

*Minha profissão preferida é veterinária, quando eu crescer vou morar no sítio e cuidar das vacas e dos cachorros.*

A fala de Liriane é bastante rica, mas é completada ainda mais pela fala dos seus familiares:

*Aqui é bom para a educação dos filhos porque aqui é mais tranquilo, o menino estudou aqui desde a quarta série, agora quer fazer faculdade. Não sabe bem o que quer ainda, mas parece. Com a chegada da luz, facilitou a vida, agora minha esposa não precisa lavar roupa na mão, e estamos mais atualizados com o que acontece no mundo por causa da televisão. (Pai de Liriane)*

*A Liriane é de uma das pessoas que veio e gostou desde o início, os outros dois irmãos não gostavam e ela gostava, é diferente de tudo, sempre cuidando dos animais: se era galinha, ela tava dando comida; parece que é da terra, igual a gente. Ela gosta de mexer com a terra. Ela tinha sete anos quando chegou, e adaptou bem aqui, quando as coisas ficam mais difíceis ela dizia: ‘não mãe isso vai passar, calma’. Ela é positiva, tudo ela gosta, se a gente tá carpindo ali, ela cata uma enxada e vai carpir também num canto e noutro. Não fica parada, ela ama a terra. Além do mais, é uma criança muito especial. Ela sempre tá na dela, calma, brincalhona, cativa todo mundo com seu jeito, com seu sorriso. **Ela se identifica com a terra.** [grifo nosso].*

*Ela não fica parada. Ela diz que vai fazer faculdade e vai ser veterinária para trabalhar no assentamento. Ela ama os animais e ama estar aqui, ela trata os cachorros que nem fosse gente. Ela estuda aqui desde a primeira série. (Mãe de Liriane)*

A irmã de Liriane, Cristiane (12 anos) ainda gosta de brincar de boneca e não quer o assentamento. Ela diz:

*Vou trabalhar estudar e morar na cidade, pois quero ser secretária. Hoje estudo na escola daqui e ajudo nas tarefas de dentro de casa, faço bolo, faço comida, limpo a casa, lavo a vasilha, mas digo sempre pra mãe faço tudo aqui em casa, mas não me manda pra roça não.*

*Os estudos aqui são meio atrasados e tal, e na cidade é mais adiantado; aqui não tem computador, lá tem. Quando crescer, quero ser bióloga, gostaria porque gosto de pesquisar coisas assim... principalmente no livro de biologia. Queria de trabalhar em laboratório, queria morar na cidade porque tem emprego e tecnologia. Aqui é bom também, só não tá bom ainda porque ainda não tem casa boa. Gosto de ir na casa das colegas, ir na igreja [...]. Quero ir pra cidade quando tiver idade para fazer faculdade. Com certeza, quando me formar, vou morar na cidade porque lá tem emprego e tecnologia.*

A mãe de Liriane observa:

*A mais nova [Liriane] sempre gostou de morar aqui, a mais velha dizia: — mãe a gente lá tinha conforto e veio morar debaixo desse barraco! A gente sofreu bastante. Eles diziam: ‘a gente aprendeu a ter fartura e passar*

*necessidade nesse lugar não foi fácil não'. Elas também andavam 5 quilômetros, o menino adolescente acordava às 5 horas para levar as meninas para a estrada principal, para que pegassem ônibus, e à noite ele ia pra escola de bicicleta.*

*Voltamos à nossa origem. Desde que a gente era criança, morávamos no sítio; até casemos no sítio. Esse aqui [aponta para o filho de 18] veio bem pequeno ainda pra cá e não queria ficá, ele olhava lá pras luzes da cidade e ele chorava e dizia: — Vamo embora daqui, vocês tão doidos! pra onde vocês trouxeram a gente!? [ele e as irmãs]. Hoje ele gosta e diz tô de boa. Hoje ele me agradece por ter sido criado aqui.*

O irmão mais velho não parece se identificar como um homem do campo da agricultura ou até mesmo a pecuária como seu pai. Esse jovem de 18 anos, que estudou na escola agrícola e agora está querendo estudar na cidade, revela que não tem a intenção de continuar morando no sítio. Isso é o que se constata abaixo:

*Se eu fazer faculdade, vou arrumar um emprego na cidade, porque aqui não tem oferta. Ficaria aqui só se tivesse um incentivo nesse sentido, mas acho isso muito difícil de acontecer aqui. Se eu me casar e ter filhos gostaria de morar aqui e trabalhar aqui, porque educar filhos aqui é mais fácil, mas não gosto trabalhar na agricultura como meus avós, não me envolvo com o campo, não quero trabalhar em atividades relacionadas à terra. Passar dia inteiro sujo e no sol quente não tem jeito. Quero um trabalho mais leve, fazer uma faculdade como letras ou outra na área de licenciatura, mas meu sonho é engenharia mecatrônica. Aqui não têm más influências, aqui a gente não se envolve com o que não deve, tem os bailes, mas não tem brigas e nem essas coisas de drogas, é diferente; em Campo Grande, a gente nem tem vontade de sair: tem brigas nas festas.*

O que aparece na leitura de todos os depoimentos acima, é que a menina Liriane está identificada com sua mãe, que ama o campo, e vê significados positivos na situação rural, como o trabalho, a tranquilidade, a segurança para educar os filhos, etc. Em outras palavras, aqui o suporte parental é enunciado como sendo parte do processo de identificação territorial. Além disso, é importante notar também a menção da Igreja, ou seja, o suporte parental se completa com uma rede social positiva e continente.

Ao considerar o próprio relato da mãe, que viu uma espécie de retorno às raízes, ao local de origem (ambiente rural), que lembra os bons momentos da própria infância e juventude, nota-se sua confiança na própria capacidade em lidar com as atividades do campo. Observa-se também a esperança dela de que a situação, que já foi pior, possa se tornar melhor.

Partindo desse ponto, pode-se supor que Liriane, além de ter uma figura parental altamente identificada com o rural, ainda chegou ao assentamento com idade inferior à de seus irmãos. Outro ponto de reflexão sobre a adaptação de Liriane é que parece que ela conseguiu desenvolver recursos psíquicos que favorecem sua adaptação ao local e o desejo por ficar.

Nota-se nela uma capacidade imaginativa rica, que parece ajudá-la a suportar as dificuldades de um meio tão pobre e hostil. Verifica-se isso por meio de suas criações espontâneas como sua “fazendinha ideal”, feita com materiais da própria natureza e dos restos de construção da casa que está sendo construída. Um legítimo trabalho de bricolagem. Aparentemente ela se apegue à esperança de, junto com seus pais, ainda conseguir construir um lugar mais confortável, mais adequado para viver. Sua fala esperançosa e com fé em que a vida no campo venha melhorar assemelha-se à de sua mãe quando diz: “Nós veio tentar, mas sofremos bastante, ainda tá difícil, mas tá melhorando.”

Sua mãe parece ver no assentamento rural uma chance de manter um lar como foi o lar de seus pais, no campo, na tranquilidade e mais perto da natureza. Isso significa que parece sentir ter condições de reproduzir um padrão de núcleo familiar e de relação com o meio (ALBUQUERQUE, 2002). Parece se orgulhar de poder colher o fruto da terra com as próprias mãos, o que pode estar influenciando a filha a também sentir orgulho da sua condição de pequena camponesa, o que favorece a construção de uma identidade positiva.

Vê-se, nesse caso, que Liriane diferencia-se das outras crianças do mesmo assentamento. Até concorda que a cidade tenha suas facilidades – a sua fala é a que melhor equilibra pontos positivos da vida na cidade –, mas ela mesma prefere ficar no campo e enxerga as possibilidades dali, o que pode ser percebido em sua fala:

*Também gosto de ir pra roça. Gosto, principalmente, do milho porque a gente assa, cozinha e faz bolo. É gostoso. A única coisa que falta aqui é a casa maior que tá sendo construída.*

A estrutura desse relato é otimista, demonstrando o contrário do que, por exemplo, Pedrinho afirma em seu depoimento, quando diz que, mesmo quando tiver lojas, não vai ser como na cidade. Aqui a equação assume uma variante aparentemente compensada pela presença de uma identificação positiva e atividades gratificante.

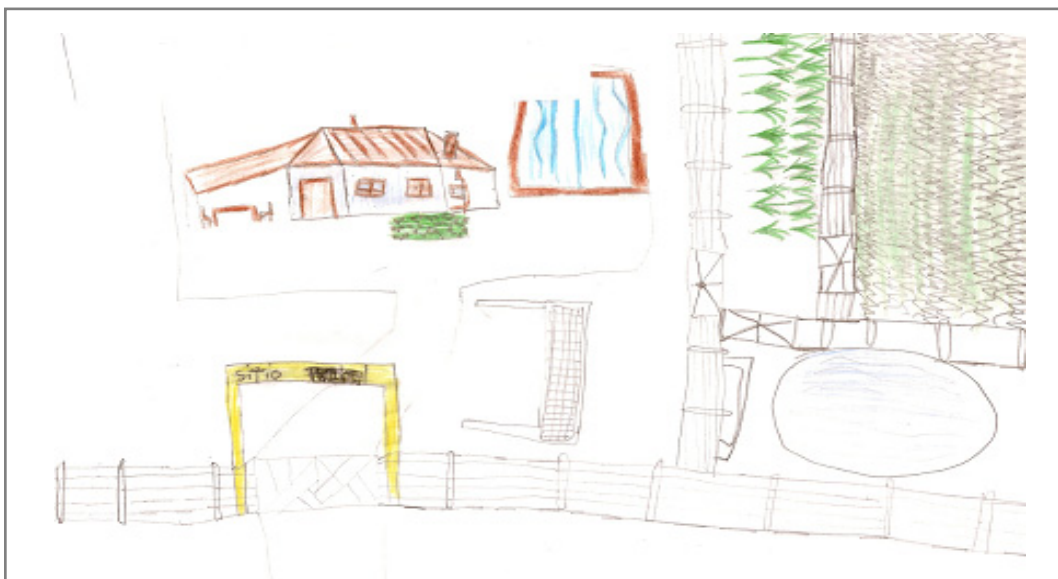
Observa-se nesse recorte de estudo uma construção de identidade mediante uma estratégia de afirmação, no sentido de que Liriane está identificada com a posição de menina camponesa, ou seja, imagina-se no futuro, em um ambiente rural, pensa em uma profissão, medicina veterinária, que a liga às situações rurais, aos animais (SILVA, T., 2000). Aparece claramente, ainda, sobretudo no depoimento, a presença dos adultos, sobretudo da mãe, dando suporte e oferecendo um modelo de identificação positiva.

Liriane parece estar construindo a representação do que (de quem) ela é, negando o que não quer ser, ou a forma como ela não quer ser representada. Aparentemente, está negociando sua identidade do modo como é esperado.

Seu imaginário está totalmente sintonizado com o território, ela afirma seu ideal num projeto de permanecer no assentamento, ao contrário de Oliver, Pedrinho e Perla, que agora apostam no êxodo, na fuga para a cidade, por não conseguirem encontrar, no ambiente próximo, modelos que consideram satisfatórios para a identificação, ou mesmo porque não tiveram estímulos ambientais que lhes favorecessem um imaginário voltado para as questões rurais.

Em vez de negar o que não são (crianças urbanas), eles estão negando o que são (crianças assentadas). Seduzidos pela tecnologia e pela mídia da cidade e por não terem no próprio território o que é básico e necessário para o desenvolvimento, imaginam que na cidade teriam mais chances para brincar e se divertirem. Sabe-se que o brincar é fundamental no processo do desenvolvimento infantil, mas, como se observa na fala e desenhos, há falta de lazer e de ambiente adaptado para as crianças. Os motivos de lazer aparecem em quase todos os desenhos e em todas as falas (rede de vôlei, bola, carrinhos, motocicleta, piscina e televisão) (DESENHOS 6-7, FIGURA 9).

Quanto ao desenho de Liriane, observa-se a confirmação do que foi dito nas entrevistas na representação da casa. Ela desenha mais que uma casa: desenha um sítio completo, com muita vegetação, uma roça, animais, e adiciona elementos de que sente falta como, por exemplo, piscina, rede de vôlei, casa maior e mais confortável. Ela confirma os valores da vida no campo, no assentamento e revela estar se adaptando e afirmando uma identidade positiva. Está em constante metamorfose, negociando e construindo sua identidade com os elementos que possui na própria realidade (CIAMPA, 1987; GRUBITS, 2000; GRUBITS; DARRAULT-HARRIS, 2008; HALL, 2003; SILVA, T., 2000).



**DESENHO 6** - Desenho de Liriane: sítio com casa, piscina, rede de vôlei, roça e lago.



**DESENHO 7** - Desenho Liriane: árvore.





**FIGURA 9** - Construção da fazendinha de Liriane.

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2008.

Quanto à posição discursiva de seus irmãos (12 e 18 anos), a construção da identidade nesse recorte de estudo está diferente, e serão feitas pequenas pontuações sobre isso, apenas porque isso se parece muito com o relato das outras crianças desse mesmo assentamento. Ambos, irmã com 12 e irmão com 18 anos, não querem ficar no assentamento, não se orgulham dessa posição e veem o espaço rural como falido. Eles desejam mais contato com a tecnologia e com o consumo cultural.

Pode-se pensar até que ponto isso acontece talvez pelo fato, de antes de chegarem ao assentamento, terem tido contato maior com a tecnologia, com a mídia, enfim tudo que a cidade pode oferecer em termos de consumo cultural. Outro aspecto que não pode ser deixado de lado é que esses participantes estão numa fase de desenvolvimento que naturalmente favorece a busca de novos horizontes e o afastamento dos pais do convencional, isto é, estão na busca de diferenciação (ERIKSON, 1976).

Em poucas palavras, as evidências textuais mostram, tanto no nível discursivo (do vocabulário e das imagens utilizadas) quanto no nível profundo (das grandes polaridades semânticas), que o imaginário das crianças anda cindido, dividido, ora euforizando o campo (menos casos), ora a cidade (a grande maioria). Em todos os casos, tem-se uma profunda

insatisfação. O ambiente não facilita uma identificação positiva e o processo de territorialização não parece estar sendo favorável ao desenvolvimento das crianças.

### 7.1.2 Assentamento Jiboia

No Jiboia, a análise será feita por meio da família informante com adolescentes criados desde crianças dentro do assentamento e mais duas crianças de sete anos. Essa família, pelo fato de acompanhar a própria pesquisadora, trouxe a própria história.

Inicia-se com Isabelle que tem 7 anos, passando, em seguida, para José, também com 7 anos, e os dois adolescentes com seus pais, que foram imprescindíveis para o contato inicial com essas crianças e fazem questão de participarem como informantes para a pesquisa em questão.

#### **Isabelle, 7 anos:**

Isabelle é uma pequena menina que mora no assentamento rural Jiboia e cursa a segunda série do ensino fundamental na escola local. O cotidiano de sua família é típico de um sítio tradicional, seu pai cuida da criação de galinhas, poucas vacas leiteiras, porcos, e a mãe cuida da casa. O pai vem de outro estado brasileiro, mas já conhecia a vida no campo antes de mudar-se para Campo Grande, onde passou alguns anos antes de conseguir uma parcela de terra da reforma agrária.

A conversa, realizada na varanda da casa, que neste assentamento já é de alvenaria, vai fluindo, e o pai de Isabelle se mostra bastante cooperativo. Aparentemente à vontade para falar sobre sua realidade, vai dizendo:

*Aqui tem gente que atrapalha os outros a trabalhar, aqui há muita desunião, muita gente aqui não trabalha, não aceita a união”. A nossa água daqui, tem muito lugar em Campo Grande que não tem igual, é boa. Aqui é gostoso. O problema é o atendimento médico e o transporte.*

*Tem gente que não trabalha e atrapalha quem quer trabalhar, com fofoca, tem uns despeitados que vai lá na prefeitura fazer fofoca e não aproveita as oportunidades. Não pode fazer isso, tem que se ajudar, vamos trabalhar juntos, e aí o trem anda. Porque os japoneses se desenvolvem porque eles tem união. Um ajuda o outro e vão embora. Porque é gostoso que cada um levanta preocupado com seu serviço. Mas aqui não é assim.*

Observa-se uma circularidade entre os seguintes temas: Desunião – despeito (inveja) – fofoca – falência = mais desagregação. O que esse senhor não conhece é que o sistema de agricultura familiar dos imigrantes japoneses possui outra tradição com relação à organização agrária e comunitária. Ele se considera distinto de alguns assentados os quais ele considera não preocupados com o trabalho, pois diz:

*Gosto daqui, aqui vem o material pra gente fazer uma casa, a gente tem uma moradia decente, mas têm alguns que vendem o material de construção, teve um caso aí que um senhor vendeu tudo (matérias de construção para a casa) por 300,00 reais e gastou para beber cachaça. Mas que aqui é bom é bom. Tiramos pouco com leite uns 150,00 reais por mês, temos pouco gado e não temos como melhorar a qualidade das pastagem, esse dinheiro ajuda com os mantimentos, só que quando a neném fica doente esse dinheiro mal dá pra comprar as medicações e pagar o transporte para a cidade. Quem tem criança é problema sério aí complica mais. Mas, Aqui também tem gente trabalhadora.*

O pai de Isabelle atribui dois predicados ao povo japonês: trabalhador e unido, contrapondo-os à sua avaliação da própria realidade coletiva: povo despeitado e desunido. Nesse sentido, também euforiza o que não tem, e disforiza a própria experiência. Com relação às condições de vida para criar os filhos reclama dizendo:

*Porque aqui as crianças só vão pra escola, não tem uma área de lazer, não tem nada. Sai da escola e vem pra casa. Aqui tem um Clube dos desbravadores que tá meio parado, é ligado à igreja adventista. Mas parece que vai voltar. Quando tá funcionando é aos domingos e ajuda muito porque também trabalha a disciplina e diverte as crianças.*

A mãe comenta sobre a filha:

*Nossa filha adora estudar e brincar de professora comigo, ela dá aula pra mim. Olha como o quarto dela é organizado e bonito. Ela gosta muito da moranguinho e tudo que ganha dela ela coloca no quarto. Ela é muito carinhosa, à noite ela acorda e cuida do pai, vai ver o pai e embrulha e fecha a janela.*

A filha por sua vez concorda com os pais sobre a falta de lazer e de um ambiente adaptado para as crianças. É o que se pode ver quando ela fala que a única coisa boa e legal é andar a cavalo, as amigas que possui, e que no assentamento falta um parque, diz: “Acho legal, porque na cidade não dá prá andar a cavalo” fala que o que falta é um parque para

brincar”. Em seguida reclama dos vizinhos que são chatos e diz que gostaria de morar no Paraguai, onde tem outros parentes.

Quando indagada sobre as atividades ou coisas que tem para fazer no assentamento, ela diz: “aqui não tem atividades”. Ao falar de si comenta: “Sou uma pessoa alegre, gosto muito de brincar com minhas amigas.”

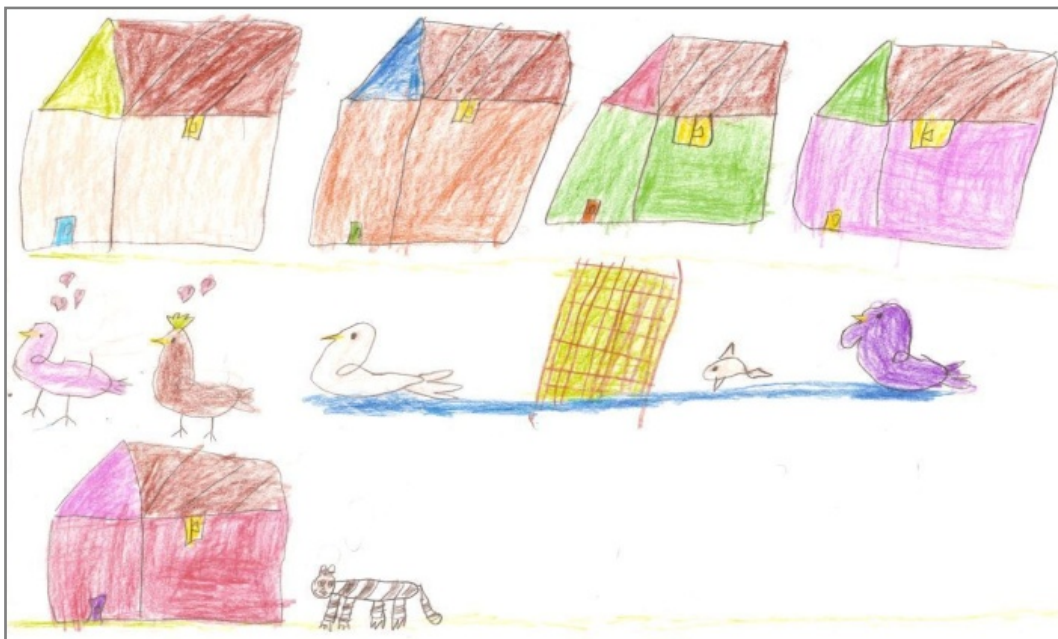
A menina Isabelle mostra estar se identificando com uma personagem de desenho animado, de gibi e de convites de aniversário chamada Moranguinho. Sua mãe mostra o quarto da filha, explicando entusiasmada que a filha adora essa personagem. O quarto é decorado com motivos rosa e com imagens da personagem de contos de fadas, que a menina aproveita de convites de aniversário infantil.

É interessante olhar brevemente para a história da personagem chamada Moranguinho. Trata-se de uma “menina” que vive numa terra mágica chamada Morangolândia, terra feita toda de doces e frutas. Foi criada durante a década de oitenta, período em que também foi criado o desenho animado da Moranguinho. Nos Estados Unidos a pequena bonequinha com nome de sobremesa (lá ela se chama “tortinha de morango”, ou Strawberry Shortcake) tornou-se verdadeira mania entre as crianças. Dentro de poucos meses, começaram a surgir vários produtos com seu nome, como álbuns de figurinhas, roupas, vídeo games e vários outros produtos. Vários especiais de televisão também foram produzidos (WIKIPÉDIA, 2010).

Observa-se que Isabelle escolheu uma personagem conhecida pela mídia. Ela manifesta verdadeira adoração pelas imagens dessa personagem que representa uma bela menininha camponesa que vive em uma “fazenda fantasia”, com um gato e um cachorro de estimação, além dos amiguinhos (DESENHOS 8-10).

Nota-se que essa participante parece ter sido influenciada pela versão clássica da personagem que usava roupas de camponesa, morava na Morangolândia, onde o rio era feito de refrigerante e a casa em forma de bolo. Logo abaixo, pode-se ver que seus desenhos lembram um lugar similar à Morangolândia, pois revela detalhes com ênfase na fantasia; as casas representam o assentamento e são bem coloridas e próximas; as figuras humanas representam seus pais, e possuem asas, bem próprias da fantasia. Cabe lembrar que, diferentemente dessa fantasia, as casas do assentamento ficam bem distantes uma das outras, do que muitas crianças reclamam por não conseguirem ter mais contato com as outras crianças.

Não seria de estranhar uma menina recorrer à fantasia para representar o seu entorno. Acontece que o caso aqui tem uma questão específica: a Moranguinho não é uma personagem muito comum, nem aparece com frequência nos desenhos animados atuais da televisão. O interesse da menina reforça a ideia de uma forte identificação com o ideal da fazenda de sonhos.



**DESENHO 8** - Desenho de Isabelle: o Assentamento, gato listrado, galinha e galo, lago com pato, barquinho, peixe e peru.



**DESENHO 9** - Desenho de Isabelle: a casa (sítio).



**DESENHO 10** - Desenhos de Isabelle: seu pai, sua mãe.

Isabelle, por meio da fantasia, busca superar as dificuldades que o ambiente pobremente estruturado lhe impõe. Este caso tem algumas semelhanças com o caso da menina Liriane do assentamento Alambari. Ambas buscam refúgio na fantasia e externalizam isso por meio do lúdico, do brincar, cada uma com estilo próprio. Contudo Isabelle mostra-se mais tendenciosa ao escape, pois comenta que acha interessante morar no Paraguai junto a outros familiares. Enquanto espera a situação melhorar, ou seja, enquanto espera um estímulo ambiental mais lúdico, refugia-se no quarto, onde pode imaginar a terra prometida, ou seja, o assentamento com que os pais sonham: produtivo, autossustentável e com uma comunidade unida e trabalhadora, assim como acontece na Morangolândia.

#### **José, 7 anos:**

José nasceu no assentamento, e é filho de pais operosos. Seu pai, que herdou a propriedade, trabalha com serigrafia e escultura de placas em madeira, cria gado de corte e leiteiro. Quando o preço do leite está bom, ele vende leite. Faz comércio ainda com vários outros tipos de animais, como patos, perus, galinhas, porcos. A mãe faz compotas. Em outras palavras, a família é uma pequena célula de produção diversificada, que serve à subsistência e gera algum lucro.

Quando está em casa, o pai trabalha cuidando da propriedade, que dispõe de casa de alvenaria, eletricidade, televisão e geladeira. Além disso, animais domésticos convivem com José e as suas duas irmãs, na área da casa, que está no contrapiso. José “adora o pai”, no dizer de sua mãe. Ela narra que, quando sai para assentar os mourões, ele tem de tomar cuidado, pois fura um buraco para assentar a madeira, e o pequeno já se enfia dentro, de tanto que quer ficar junto do pai. A mãe de José cursou o Ensino Fundamental recentemente, na escola rural, e montou uma biblioteca dentro da própria sala para as crianças terem acesso à literatura infantil. No momento a biblioteca tem apenas revistas, e anda pedindo reforços.

José é muito acolhedor, gostou dos lápis. Suas respostas à entrevista saíram com poucas palavras, mas algumas são extremamente significativas. Quando indagado sobre o que mais gostava do assentamento, afirmou que gostava quando davam churrasco, porque vinha bastante gente de fora. O assentamento “é legal. Meus tios vêm aqui, faz churrasco, é gostoso”. Gosta ainda de brincar subindo nas árvores e de seguir o pai quando este vai trabalhar. A mãe entrou na conversa e disse que ele é “um carrapatinho de apegado”. Afirma ainda que ele ajuda muito nas tarefas de casa, apesar da pouca idade.

José é corrigido com rigor pelos pais, e mente de vez em quando, segundo a mãe. Suas duas irmãs “vivem na frente da tevê”, segundo ele. Ele mesmo não gosta da televisão, aparentemente porque não entende muito ao que assiste.

Indagado sobre o que mais falta no assentamento, responde que fazem falta “bichos da África e tampar os buracos da rua”. Esta fala é interessante porque insere um aspecto fantasioso na narrativa comum das crianças que gostam do assentamento.

O desenho da casa de José é aparentemente o de uma criança identificada com o seu ambiente. A casa tem a cor do barro avermelhado do dia da entrevista; a chaminé exala fumaça e, ao redor da casa, há duas árvores de cores diferentes, talvez a mamãe e o papai, e três flores, das quais uma amarela e outras duas, de cor diferente. Em outras palavras, uma presença identificada com o natural, com o ambiente (DESENHO 11).





**DESENHO 11** - Desenho de José: sua casa.

Aparentemente, as duas crianças estudadas no assentamento Jiboia estão identificadas com o ambiente, e suas narrativas se aproximam do “caso” Liriane. Isabelle, identificada com suas figuras parentais, desvia para o mundo da Morangolândia o sonho de ter um dia um assentamento muito melhor do que o atual, mas já consegue se ver ali, mesmo de forma problemática, com chances de escape. José, também com sete anos, mostra uma grande identificação, sobretudo com o pai. Ambos seriam casos de identidade parcialmente identificada, conforme analisa Grubits e Darrault-Harris (2008).

Além das narrativas dessas crianças, foi feita uma análise dos relatos complementares de adolescentes participantes desta pesquisa, para contribuir com a contextualização da amostra.

### 7.1.3 Adolescentes do assentamento

Frida e Paulo são dois adolescentes do assentamento Jiboia que serviram como informantes para a pesquisa, facilitando o acesso a outras pessoas quando os contatos estavam se iniciando. Apesar da idade fora da média da pesquisa, eles trazem algumas observações



que podem dar uma ideia do processo de formação da identidade das crianças. Ambos, desde pequenos, foram criados dentro do assentamento e têm problemas de identificação com o lugar. Frida e Paulo têm computador com internet em casa, o qual lhes foi dado de presente pelo pai, para poderem ter alguma atividade e fugir, segundo ela, do tédio. A seguir mostra-se algum material de Frida, de Paulo e da sua mãe, pontuado por alguns comentários:

**Frida, 15 anos:**

*Tô pensando em me mudar pra Campo Grande para arranjar um serviço. Mesmo eu sendo de menor, vai ter alguma oportunidade para eu trabalhar. A cidade é melhor porque eu posso fazer algum curso, mas minha mãe não quer deixar eu ir. No assentamento não tem trabalho pra mim, a não ser se eu for trabalhar de diarista na casa dos outros, mas isso aí eu não quero não. Esse serviço eu não aceito.*

Frida aponta para a dificuldade já enunciada por Yamin e Farias (2009) acerca das crianças, que não teriam, nos assentamentos, uma estrutura:

*O barulho da cidade é um barulho da alegria. Eu gosto desse barulho da cidade. Mas tem quem gosta do silencio do assentamento, eu não. No assentamento não tem mais lazer, não tem diversão nenhuma, nem na escola, é chato. Nem time de futebol tem e o lugar onde tinha um campo de futebol, a igreja católica pediu pra fazer a igreja e acabou a nossa única diversão. A gente ia lá de vez em quando assistir alguns jogar.*

**Paulo, 14 anos:**

Paulo estuda na escola agrícola do Assentamento Eldorado, e destaca que se afeiçoou muito ao estudo das coisas relacionadas ao computador:

*É muito difícil viver aqui, a terra não é muito boa pra plantar e falta dinheiro para investir, acho que se tivesse alguém pra ajudar um pouquinho mais conseguiriam trabalhar na terra, quando tem terra boa não tem dinheiro pra trabalhar ela. Tem uma mulher aqui perto de casa que trabalha e vive da terra. Que eu conheço, só ela.*

*Meus colegas de classe, a maioria assim quer ir embora pra cidade, porque eles também querem estudar fazer curso, porque no assentamento não tem nada pra fazer, até um jogo de futebol não tem mais. Até que tinha um campo pra jogar futebol mais o povo da igreja católica pediu aquele lugar pra construir a igreja e acabou nosso campo de futebol. A única coisa que*

*eles ficaram de fazer é que o prefeito disse que ia gradear um pedaço da terra pra fazer um outro campo. Mais ainda não fez. Alguns continuam indo lá onde vai ser a igreja. [...] Os domingo é os piores dias que tem porque é muito parado, não tem lugar pra sair, não passa nada interessante na a TV, é chato.*

*De 20 alunos da minha sala de aula, apenas uns 3 alunos quer ficar no assentamento. Pois segundo os mesmos se eles forem pra Campo Grande, os pais vão arrumar serviço pra eles e isso eles não querem. Eles ficam o dia inteiro assistindo TV e jogando futebol no quintal. O único trabalho que fazem é lá pelas 5 horas da tarde: apartar bezerro. O resto do dia, vão pra escola e ficam de boa.*

*Acho que falta uma lanchonete no assentamento, um lugar pro povo ir, ia ser massa, hein? Só tem só um mercadinho lá, bem rebinha. Não tem ainda porque o povo não quer. No assentamento, tem muita gente que não ficou no acampamento, que comprou de quem não pode ficar. Eles plantam também, mas mexem mais com peixe, piscicultura e galinha. Uma galinha vale uns 10 ou 8 reais. Tem gente que vende galinha.*

#### **Mãe de Frida e de Paulo:**

*Tô pensando em ir pra cidade pra cuidar da minha filha que quer estudar lá, porque ela acha que lá na cidade é melhor que aqui. E não quer ficar aqui, eu tenho medo de deixá-la sozinha na cidade. Se eu for, vou ficar a semana e vim no final de semana. Eu tenho medo dos outros que moram lá e não dela, porque eduquei bem. Aqui é mais tranquilo, os jovens da cidade são bem diferentes dos daqui. Meu filho tinha dez anos quando passou alguns dias na cidade e ficou horrorizado com os meninos da cidade, ele disse que os meninos ofereceram drogas e bebida alcoólica pra ele. Ficou horrorizado porque aqui não tem isso. Criar os filhos aqui é mais seguro porque não correm tantos riscos.*

A estrutura da narrativa das crianças repete-se, tornando-se mais aguda, nos extratos acima. As pessoas vão morar em um assentamento por decisão ou por necessidade. Ao chegar lá, têm falta de uma estrutura de apoio e de uma maior capacidade emocional ou política para conviver em grupo e de se articularem.

As crianças falaram disso, e os adolescentes repetem: falta também para eles uma estrutura de apoio. Assentamento não parece ser um lugar concebido para levar crianças nem adolescentes. Parece mesmo um lugar criado para um momento emergencial, transitório. No caso dos dois assentamentos estudados, o estado do solo é precário, e seria necessária mais assistência, ou mais recursos, apesar dos esforços do governo.

A precariedade da situação social e ambiental impacta fortemente sobre o universo da representação dos adolescentes – como já tinha aparecido nas falas das crianças. Isso aparece como tédio, como chatice e como um desvio para a cidade em busca de divertimento.

Aparecem nas narrativas acima algumas noções importantes para caracterizar esse impacto como alguma coisa que está se estruturando, marcando o processo de construção identitária como algo que vai se fazendo distante do campo: a preguiça dos adolescentes que ficam, a fuga para o computador por parte dos que sentem o tédio de um domingo sem entretenimento, a fuga para a cidade da maioria que quer estudar e ter uma formação, a cidade apresentada como o lugar do “barulho da alegria”, representação certamente infiel, mas condicionada por uma posição subalterna.

## 7.2 ASPECTOS COMPLEMENTARES

Além dos aspectos analisados na fala dos envolvidos, serão apresentados outros fatores com informações pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa.

### 7.2.1 Contribuição de dois professores

Um professor do assentamento Jiboia trouxe alguns dados importantes em um depoimento aberto, no qual comentava o seu trabalho e as suas condições.

O seu perfil é o mesmo da professora entrevistada, que trabalha na mesma escola. Trata-se de professores de formação e de vida urbana, que trabalham no assentamento por opção. Ambos escolheram dar aula no assentamento rural, e isso tem relação com o perfil das crianças.

O professor coloca o início do seu trabalho num contexto de crise e superação. Segundo ele, trabalhava na cidade de Campo Grande, em uma escola da iniciativa privada, e ouvia depoimentos como por exemplo o do adolescente que dizia que “o meu pai tem tanto dinheiro que não sabe com o que gastar. Nem eu”. Isso, segundo ele, provocava um sentimento de rejeição ao próprio trabalho. Foi convidado a ministrar algumas aulas no assentamento Jiboia e não saiu mais, assumindo sempre mais compromissos, pois encontrou-se lá.

Segundo o mesmo professor, o que destaca o trabalho no assentamento é a junção entre o sofrimento e a aceitação do professor e de seu papel. Nesse sentido, o depoimento dos dois professores praticamente coincide. Afirmam que as crianças são mais humildes porque têm experiências de extrema provação, nos acampamentos (professora), ou que as crianças são muito carentes e humildes (professor). Por isso estão mais abertas para o contato pedagógico e para os exercícios de aprendizagem.

A professora afirma que, no Jiboia, depois de alguns anos, está se iniciando um movimento de sentimento de pertença entre os poucos que ficaram, e que estão se unindo mais. Segundo ela, “só alguns, não a maioria”. O depoimento até agora confirma o que já foi observado na apresentação dos assentamentos. A resistência no lugar do assentamento é bastante difícil, mas as pessoas que permanecem começam a criar hábitos e laços de enraizamento.

Ambos os professores apontam como dificuldades sobretudo a falta de materiais – ou seja, mais uma menção a problemas com a rede de suporte. O professor menciona que uma das perguntas que mais o impressionaram foi a de um aluno que queria saber “o que é uma biblioteca”. Ali, segundo eles, faltam livros, cadernos, telefone, conexão com a internet, ou seja, aparelhamento tecnológico em geral. Para o professor, mesmo livros didáticos faltam. A professora comenta que há poucos alunos no ensino médio porque eles não estão mais acreditando na escola do assentamento, e terminam fazendo um esforço maior para ir estudar na cidade. As crianças do ensino fundamental, por precisarem ficar perto dos pais, continuam morando no assentamento.

Para a professora, “o lazer das crianças é frequentar a escola”. Comícios, festinhas, atividades em geral são muito raras, e as atividades escolares são a única atividade diferente. Eles não dispõem de quadra para atividades físicas, e os jovens têm de namorar dentro da escola, por falta de opções no assentamento. Ela afirma estar tentando fazer com que os alunos acreditem “no civismo, na cidadania e no amor à nação”. Segundo ela, não são jovens arrogantes nem agressivos. Todos respeitam e, quando tentam o contrário, são logo enquadrados. A escola é rígida, nesse aspecto. Não abre espaço para experimentações, enquadra com muita clareza.

A professora acredita que os filhos estão sempre acompanhados pelos seus pais, o assentamento propicia uma proximidade maior, sempre que voltam da escola, os seus pais

estão lá, para recebê-los, e, por isso, as crianças e jovens do assentamento são pessoas mais tranquilas e bastante receptivas na escola.

O professor é iniciador de uma atividade esportiva com os alunos. Essa atividade, voluntária e gratuita, contou com grande adesão de alunos que têm mostrado empenho e interesse. Essa iniciativa tem gerado alguma polêmica com as autoridades. Em todo o caso, deve-se deixar claro que, mesmo as iniciativas na escola do assentamento sendo muito escassas, no sentido de oferecer atividades integradoras para as crianças, estas aceitam e participam de bom grado.

Segundo depoimento pessoal, o professor ficou surpreso quando percebeu que as crianças e adolescentes não tinham perspectivas de futuro. Não colocavam claramente o problema da escolha de uma carreira profissional, nem a integravam com a escolha de uma formação escolar. Daí que ele, conforme afirma, tem tentado trazer elementos que facilitem para esses jovens a reflexão sobre o futuro, sobre uma profissão, vestibular e suas alternativas, e outras questões.

### 7.3 SÍNTESE: CARACTERIZAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL ASSENTADA

Como relacionar psicologia e Estudos Culturais em relação às teorias da identidade? Este trabalho tem uma questão específica, a ele posta pelo campo de pesquisa. Tenta pensar a identidade não a partir de conceitos encontrados na teoria e depois verificados em entrevistas com participantes. Pelo contrário, o que se quer com este trabalho é entender o enigma do que está acontecendo com crianças, filhos de assentados, diante da questão específica da posição de enraizamento ou não que elas vão aos poucos assumindo, processo esse que se busca verificar como ocorre. Por isso recolheram-se algumas pontuações teóricas para tentar ajudar a reunir material que torne esse problema mais acessível.

Como se verá, os principais contributos teóricos discutidos, a partir dos dados que podem ser verificados em capítulos anteriores, são a categoria da identidade exilada ou diaspórica, e a relação entre o desenvolvimento infantil e o suporte parental, manifestado nas expressões infantis e sintetizado a seguir na discussão.

### 7.3.1 A infância e a diáspora

Os Estudos Culturais são uma área de investigação que nasceu estudando relações entre literatura e sociedade (cultura). Justamente por entenderem cultura como negociação, como apropriação e não como substância, esses estudos acabam sendo um instrumental para questionar os limites dos modelos científicos atuais, presos ainda a um cientificismo de terceira pessoa, mostrando que identidade é uma relação contínua de posicionamento entre a pessoa e seu ambiente, mas alargando muito a noção de ambiente, para poder englobar também o macrossocial e o político-institucional (TURNER, 2003).

É nesse ponto que se coloca a grande questão deste trabalho. É impossível pensar o fazer-se da identidade infantil dentro de um assentamento, sem levar em conta participantes envolvidos com esse meio, como o INCRA, o MST e a CUT, as igrejas com suas iniciativas, os espaços para brincar e para se associar, o rio degradado e outras coisas que vêm de fora para dentro, mas que impactam profundamente na identidade da criança que pode rejeitar o lugar onde está, buscando as suas referências na cidade.

A infância, do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, pode ser vista como uma sucessão de pequenos processos através dos quais a criança vai se apropriando da linguagem, de códigos sociais, de relações parentais, de lugares intrafamiliares e também grupais. Trata-se de uma série de processos que vão se expandindo no sentido de a pessoa assumir uma posição diante de seus grupos de interlocutores.

Na família, entre os irmãos, na escola, na comunidade religiosa, na comunidade de brincadeiras, a criança vai aos poucos se posicionando e também sendo posicionada, enquanto negocia papéis. Vai afirmando aos poucos a sua identidade, enquanto nega a sua diferença.

Cada momento de apropriação é sentido por ela como um intervalo, um momento de instabilidade, que traz para ela angústia e um sentimento de poder não dar conta, não superar essa etapa na conquista de sua vida e de integração na família e na sociedade. Essa ideia de Crise já foi muito bem ressaltada por Erikson (1976).

Além disso, no tempo pós-moderno, não existem mais referenciais únicos de cientificidade. Não existe mais apenas um discurso, mas vários tipos, várias formas de narrativas científicas e não-científicas, competindo entre si. Por outro lado, em relação ao tempo pós-colonial, projetos de desenvolvimento são criticados de todos os pontos de vista.

Os povos que foram colonizados lutam por encontrar a própria autonomia, a própria autorreferencialidade. Sem que importe o referencial temporal, esses lugares transitórios, lugares de passagem, acabam tornando-se permanentes, e a sua institucionalização passa a ser objeto de uma negociação muito rápida, muito mais complicada pela velocidade e pela hibridação dos jogos sociais e pelas relações de poder (REIS, M., 2010).

Noutras palavras, os grupos se espalharam, se diversificaram, os participantes sociais estão em todos os lugares e estão, não “são”. Negociar direitos e deveres, negociar permanências, no meio dessa areia movediça cultural, é uma grande tarefa. O assentamento é apenas mais um lugar em dissolução no tempo atual. Nele também o tempo passa, a vida acontece como ao viver no meio de um rio, como os guató; no meio de um metrô, como trabalhadores urbanos de São Paulo, no meio de uma linha de ônibus, entre dois terminais de Campo Grande. Os terminais não são terminais. São limiares entre um lugar de onde se sai – e não se conhece mais – para um outro lugar para onde se vai – e não se conhece ainda.

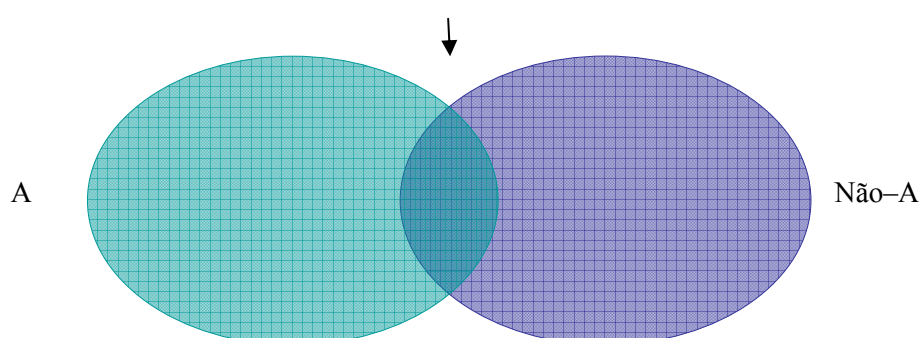
Nesse sentido de transição entre os limiares, é importante situar mais concretamente o processo de identificação, o processo através do qual o modo de se posicionar diante dos outros e de se mostrar para esses outros vai acontecendo, vai se delineando. Isso tudo se pode denominar também processo de construção da identidade. É a aventura imensa e transitória. No lugar de uma só identidade da criança, pode-se falar que ela assume posições durante o seu processo de identificação, no seio de um grupo e de teias de relações.

A categoria mais interessante para dar conta de todo esse processo é a de identidade como fenômeno diaspórico. Stuart Hall, um dos proponentes da categoria, viveu em trânsito e no exílio. Não é negro, nem branco. Não é inglês nem jamaicano. Constrói a sua vida e as suas referências existenciais e culturais – ou seja, a sua identidade – na afirmação da sua diferença e na transição, entre um lugar e outro, entre uma referenciação cultural e outra, na dispersão, na diáspora (HALL, 2003).

O transitório transforma-se em permanente. E a partir desse entendimento fica mais fácil entender a identidade do assentado, e o quadro de referência através do qual seus filhos passam, na sua identificação.

Essas reflexões podem ser transferidas para uma leitura ligeiramente diferente, mas totalmente complementar, a partir da leitura de Leach (1978), antropólogo social inglês. Leach (1978) afirma que, quando se usa símbolos para distinguir coisas e ações entre si, está-

se “criando fronteiras artificiais num campo que é naturalmente contínuo”. O tempo e o espaço são contínuos e, no entanto, em sua vida, os seres humanos traçam limites e segmentam esse tempo e espaço, a fim de definirem melhor o seu espaço, o seu tempo, e a sua posição no interior deles, dividindo o contínuo em segmentos. Mas os marcos espaciais que servem de limites são artificiais, e aparecem como ambíguos, marginais. O autor propõe um diagrama (de Euler-Venn) para representar essas linhas de fronteira, e esse diagrama, apresentado na Figura 10, pode servir para ilustrar a discussão que até aqui vem sendo conduzida.



**FIGURA 10** - Diagrama de Euler-Venn, representando linhas de fronteira.

Fonte: Leach (1978, p. 44).

Aparecem em intersecção dois círculos, um chamado por “A”, e outro “não-A”. O círculo A representa, nesta discussão, a delimitação semântica do campo do “rural”; não-A, por sua vez, do “urbano”. Como exposto acima, a experiência que se tem é a de linearidade, mas uma série de necessidades de delimitação espaço-temporal obriga a traçar limites.

Nesse caso, além dos limites entre uma e outra experiência, existe uma zona de intersecção, como que uma zona liminar, cinza, que é a atingida pelos dois círculos, acima indicada por uma pequena seta. Essa zona limiar é como que o congelamento, ereção de um limite em uma fase que poderia ser transitória. É a maneira de representar de modo gráfico o congelamento do imaginário infantil numa zona híbrida entre o rural e o urbano.

Santos, M. (2002a), resgatando o pensamento de Morin (1987), afirma que a fronteira é um momento em um processo de apropriação de um espaço. O erguimento de uma fronteira é algo muito sério, e o seu congelamento, ou seja, o erguimento de uma fronteira artificial e sem elementos de sustentação, como aqui é o caso, deve constituir-se em um sinal de alerta. A



fronteira é um lugar que marca a intersecção entre dois limites, um lugar que possibilita o encontro frente a frente entre diferentes. Neste lugar acontece a construção de “Territórios que darão às pessoas que neles habitam a consciência de sua participação, provocando um sentimento de territorialidade, que de forma subjetiva, cria um sentimento de pertença [...]” (ANDRADE, 2002, p. 214).

A consolidação, ou seja, a transformação dessa territorialidade em um fenômeno institucionalizado ou, pelo menos, contemplado com consistência em várias escalas do social, desde a apropriação subjetiva até à sanção intersubjetiva institucional mais ampla, marcada com a posse da terra, mediante a tomada do título de posse, provoca choques e conflitos de diversos tipos.

Existe um movimento de sair e chegar que expressa ilusões e esperanças na saída e expressa também o sofrimento quando chegam e se descobrem na fronteira do desconhecido, na zona cinza. O conflito permanece até que sobrevenha a consciência de que é preciso – e possível – mudar o modo de ver o mundo interno e externo, dando espaço para o surgimento de novos valores que orientarão e permitirão organizar-se no novo ambiente. E, nesse novo ambiente, sob a ação de um campo de forças, é que a identidade da criança vai se conformando.

Essa estrutura do pertencimento é muito parecida em todas as crianças contatadas e em suas produções. O diagrama pode mostrar graficamente como o pertencimento é decidido artificialmente, no vão entre duas áreas de intersecção.

Numa síntese do discurso, pode-se observar que no assentamento Alambari das quatro crianças apenas uma avaliou o ambiente do campo positivamente, em comparação com a cidade. Os dois adolescentes que complementaram os discursos das crianças também se posicionaram da mesma forma. Assim, a seguir são apresentadas duas tabelas que, mesmo sem pretender esgotar todas as componentes de uma análise semiótica exaustiva tenta colocar em uma visão sintética as estruturas do material das crianças. Será dada ênfase nos níveis fundamental/profundo e no nível discursivo.

As crianças Oliver, 8 anos, Pedrinho, 9 anos, Perla, 9 anos (dois adolescentes, de 12 e 18 anos), do Assentamento Alambari, e mais dois adolescentes de 15 e 14 anos do Assentamento Jiboia preferem a cidade ao campo. No Quadro 2, o Percurso Gerativo de Sentido.

**QUADRO 2 -** Percurso Gerativo de Sentido

| <b>Estruturas</b>       | <b>Componente Sintático</b>   | <b>Componente Semântico</b>  |
|-------------------------|---|--|
| <b>Sêmio-narrativas</b> | <p><b>Nível profundo:</b><br/>Oposição Rural X Urbano</p> <p><b>Urbano</b> euforizado:<br/>Tem luz/energia, asfalto, TV, lojas, academia, brinquedos, faculdade, brinquedos, (consumo), trabalho, faculdade (estudo), chances, coisas bonitas prá ver e fazer, computador, emprego e tecnologia, casa boa, limpeza.</p> <p><b>Rural</b> disforizado:<br/>Chato, sem asfalto, com poeira, sem energia, luz, TV, sem lojas (etc., sempre negando o que está euforizado acima).</p> <p><b>Nível de superfície</b> (sintaxe narrativa):<br/>Estado: rural = parado, quieto, silencioso, em falta (falta luz, falta tv, falta academia, falta asfalto, falta loja)<br/>Ação: transformação poder-ser médico, dentista, vendedor, piloto de moto, modelo, caixa, etc.</p> | <p><b>Semântica fundamental:</b><br/>Euforização do urbano, disforização do rural</p> <p><b>Semântica narrativa:</b><br/>Predomina um modelo de privação. As personagens aparecem destituídas e desejantes, buscando qualificar-se no nível do poder-fazer.</p>  |
| <b>Discursivas</b>      | <p><b>Síntaxe discursiva, Discursivização</b> actorialização:<br/>Predomina impotência e o querer.</p> <p>Temporalização: predomina o futuro</p> <p>Espacialização: Busca pelo de fora: “lá”, cidade.</p>   | <p><b>Semântica discursiva:</b><br/><i>(Urbano – euforizado)</i></p> <p><b>Tematização:</b> tecnologias, conforto, consumo.</p> <p><b>Figurativização:</b> asfalto, chuveiro elétrico, TV, academia, brinquedo, lojas.</p> <p><i>(Rural - disforizado):</i></p> <p><b>Tematização:</b> carência, pobreza, falta, isolamento.</p> <p><b>Figurativização:</b> falta luz, falta TV, falta asfalto, falta brinquedo.</p> |

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2010.

Uma observação importante sobre a tabela é acerca da força das qualificações atribuídas respectivamente à cidade e ao campo. Mesmo nos discursos que euforizam o campo, essa forma de elaboração aparece bem mais discreta, exceção feita ao discurso de Liriane (assentamento Alambari), que é claramente elogioso do campo e do assentamento, que aparece como programa de trabalho, de José que se mostra claramente adaptado, e de Isabelle (assentamento Jiboia), que mitifica o assentamento como o sítio imaginário da Moranguinho, que será construído pelos pais (que aparecem com asas no seu desenho, ou seja, que possuem o poder-fazer). Mesmo neste sítio imaginário, pode-se observar como o universo apropriado para construir o sítio é uma obra americana, um sítio de história em quadrinhos, ou seja, um produto resultante de consumo midiático.

Em todo o caso, o que parece mais importante nas estruturas profundas de ambas as posições – a que euforiza a cidade e disforiza o campo e vice-versa – é que o imaginário aparece cindido, não parecendo haver muita conciliação entre os dois ambientes. Apesar de autores mostrarem que rural e urbano não são opostos, e de já existir na semântica psicossocial até mesmo o conceito do Rurbano (fusão do urbano com o rural), essa posição ainda não chegou a estas crianças estudadas (PAIVA, 2008).

Isso significa que nos discursos não aparecem muitos pontos de contato entre as duas realidades. Na prática, não há muitos pontos ou pontes de transição estabelecidas fora das relações informais familiares ou de improvisações políticas. Da cidade para o campo, a transição, na história dos familiares, é feita de forma abrupta, dos acampamentos aos assentamentos, com tudo o que já se enunciou em capítulos anteriores; Do campo para a cidade, aparece nos discursos um constante “tentar a vida”, “tentar alguma coisa”, inserir-se numa faculdade, arrumar emprego, etc. – mas sem estruturas de apoio que não sejam o informal. Até aparecem como que conciliações, mas apenas no nível do desejo, projetadas no futuro, como no discurso de Perla, já reportado: “quando eu crescer quero ser modelo tipo a Gisele Bündchen, vou morar fora e nos finais de semana venho aqui para não ficar longe...”. A sua mãe, por exemplo, mostra na narrativa exatamente essa estrutura: sai para tentar a vida, mas não tem o poder-fazer, ou seja, falta-lhe uma rede de apoio. Não se insere, nem como doméstica, nem como garçoneiro; volta ao campo, onde não se mostra feliz, mas resignada, e concentra agora o seu desejo na história da filha, para que esta possa ir morar na cidade e ser diferente dela. No Quadro 3 pode-se observar como as crianças por meio das figuratização euforizam os dois ambientes deixando evidente a preferência pelos elementos mais urbanos.

**QUADRO 3** - Elementos euforizados tematizados e figuratizados nos discursos: qualificação semântica euforia *versus* disforia

| Rural         | Urbano                     |
|---------------|----------------------------|
| Liberdade     | Faculdade/estudo           |
| Silêncio      | Asfalto                    |
| Tranquilidade | Trabalho/emprego           |
| Natureza      | Academia                   |
|               | TV                         |
|               | Energia/luz                |
|               | Tecnologia/computador      |
|               | Brinquedos                 |
|               | Sorveteria/lojas (consumo) |
|               | Médico perto, etc.         |

Fonte: Nelci Silva Ferreira, em 2010.

Uma nota sobre o uso da cor nos desenhos das crianças deve ser feita, ainda que de modo bastante inferencial e provisório. Durante a atividade de desenhar, foram dados todos os lápis, exatamente 12, para todas as crianças. Todos estavam devidamente apontados. Como se pode notar, nos desenhos nas páginas anteriores, as crianças do assentamento Alambari usam poucas cores, com predominância das terrosas: alaranjado, marrom, amarelo, enquanto que as crianças do assentamento Jiboia, por sua vez, usam mais, incluindo o azul, o vermelho e o verde na sua cartela de cores.

Uma hipótese para tal prática pode ser a predominância da situação de aridez e de secura, muito mais forte no assentamento em que predominavam as cores terrosas. Por outro lado, no assentamento Jiboia, onde há um pouco mais de plantações, pode-se ver refletidas nos desenhos das crianças um pouco mais de variedades de cores. Além disso, é conveniente observar que, neste último caso, aparecem mais características de euforização do mundo rural. Por exemplo, a menina Liriane apresenta detalhes como roça, plantação, animais; José apresenta uma chaminé em seu desenho – o que deve ser relativizado, pois as chaminés são comuns em desenhos de crianças da sua idade.

### 7.3.2 Identificação parental: ame-a ou deixe-a?

Vivencia-se na realidade desses assentamentos, um problema: as crianças não querem ficar no assentamento. Se elas não ficam, vão ocorrer dificuldades que é a diminuição da

população, perda do trabalho, piora das condições de vida etc. Isso é uma hipótese, mas vem se confirmando pelo envelhecimento da população rural em vários assentamentos brasileiros.

Como é que as crianças se identificam?

Os dados da pesquisa apontam para o fato de algumas crianças se identificarem com um ideal ou projeto do pai ou da mãe voltado para fora do assentamento. No melhor dos casos, o projeto pensado não para fora, mas “fora”, atua como um amortizador das situações penosas e sacrificantes – como é o caso da Isabelle, a menina-moranguinho, por exemplo, que vive no assentamento, mas que não consegue pisar no chão de verdade.

Até quando ou até que ponto, ela terá estrutura para isso? Como o pai ou a mãe, ela quer ir embora dali, em busca de conforto, de estudo ou de oportunidades, ou mesmo de entretenimento. Como o pai ou a mãe são o ídolo da criança, ela identifica-se com estes assimilando seus conceitos e começa a formar assim o seu projeto ideal de vida. Sair do assentamento e encontrar um lugar de destaque, de fama e fortuna, na cidade.

Até aqui o problema é comum a outros assentamentos. Mas no Alambari, com a chegada da luz, têm surgido novos parâmetros para se pensar a realidade.

Essas interferências tecnológicas refletem-se diretamente na fala das crianças desse meio. Isso é perceptível na manifestação de uma menina que quer mudar-se para a cidade porque no assentamento não existe tecnologia como a do computador. Há outros dois, de meninos: um quer ir embora porque quer ter uma motocicleta; outro, porque quer trabalhar com máquina agrícola. Em todos os casos reportados, aparece uma relação importante entre a tecnologia, o trabalho, o lazer e o conforto.

Uma menina identifica-se e é rotulada como modelo, numa expressão de um ideal formado e propagado pela mãe, por uma fala repetida e reforçada pelas amigas dessa mãe. A menina, com dez anos, é de fato muito bonita, mas sua mãe nasceu em acampamento e foi criada em um assentamento. Muito provavelmente, a menina vem sendo influenciada pela mãe, que também se deixa envolver por informações vindas de fora do meio natural em que foi criada. Esse caso também reforça a identificação parental, manifestada na narrativa infantil.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O projeto nacional de reforma agrária nasceu no contexto da redistribuição de terras produtivas, como projeto de redimensionamento do espaço produtivo e tem se transformado em política de inclusão social. Acontece que, devido aos muitos problemas de infraestrutura e de formação das pessoas envolvidas, produz-se uma situação de inclusão precária e sofrida.

Ao longo do trabalho, mostra-se como a ideia de base de todo o processo de reestruturação fundiária e da concessão de posse de pequenas propriedades é a da redesignação social da terra, normalmente pertencente a latifúndios. Ocorre que, do ponto de vista dos sujeitos implicados, existe uma série de experiências importantes.

A fantasia de muitos assentados é a de encontrar um sítio pronto. As dificuldades servem como elemento de desencorajamento. Muitos não se adaptam à lentidão da entrega dos materiais e suportes e às dificuldades do lugar em que se encontram. O terreno é grande, dividido em parcelas, mas sem estrutura, e a ajuda para essa estrutura chega apenas aos poucos.

Em poucas palavras, o projeto dos gestores públicos é o de atender a necessidades imediatas, e também o de assegurar perspectivas de posse para o futuro. O que acontece é que a tensão interna, gerada ao longo desse processo, nem sempre é suficientemente vista. As pessoas e comunidades se desgastam.

Este trabalho não detalha o desgaste, mas apenas um de seus pontos, através de um caso específico: aponta para o sofrimento de crianças que se encontram em uma estrutura de vida, e que podem apontar o rumo para se pensar outras pesquisas mais amplas e voltadas a ampliar perspectivas de poder de decisão. As dificuldades do processo de assentamento produzem um forte impacto no processo de construção da identidade das crianças estudadas.

O governo trabalha com estatísticas de largo espectro para atender com iniciativas emergenciais a problemas históricos e estruturais. Adultos já têm dificuldade para lidar com essa situação de descompasso; crianças são ainda mais vulneráveis. Para o seu desenvolvimento, uma criança precisa de estruturas de continuidade. A série de rupturas experimentadas no interior da vida de um assentamento produz um clima de decepção nos pais, que não estão preparados para a realidade do assentamento, e isso se reflete nos filhos, iniciando processos identitários que não levam em conta o assentamento como possibilidade de futuro, de produtividade, prazer ou mesmo convivência.

Os adultos, ao entrar para um projeto de reforma agrária, ao receberem finalmente a posse de um espaço de terra, um lote, encontram uma série de problemas para lidar, e percebem-se despreparados, o que os vai dissociando do sonho inicial de possuir uma terra própria, fonte de sustento e de estabilidade. Começam a sentir cansaço, descobrem como a terra necessita de muita mão de obra e correções, até poder tornar-se produtiva e lucrativa; descobrem como o suporte oferecido é significativo, mas problemático, por vários motivos. E diante das dificuldades, sobrevivem alternativas de permanência: ter ajuda de familiares que moram na cidade, arrumar emprego nas escolas do próprio assentamento, ir para a cidade trabalhar para manter a família no campo (mulheres como costureiras, domésticas). Em todo caso, o assentamento ideal cede lugar a uma realidade dura, que gera uma fala decepcionada.

O reflexo nos filhos, como visto neste trabalho, é a tentativa de aliar-se a um dos dois genitores, para conseguir pensar em uma perspectiva de constituir residência no campo. Surge também, aos poucos, seguindo a linha do Programa Luz para Todos o refúgio da televisão ou, ainda, a possibilidade de atenuar as dificuldades com jogos de imaginação, os sonhos com outra realidade. Em outros casos mais desagregadores, o desejo de sair da situação a todo custo. E o fim do sonho que, afinal, não pertencia a essa geração, que era dos pais e que, para os filhos, não se manteve.

Diante desse quadro, o desafio que se impõe à Psicologia é pensar onde foi que se rompeu o laço entre o ser humano e a sua terra. A agricultura familiar é importante no quadro da produção agrícola brasileira. A pequena propriedade, a agricultura familiar e de subsistência com a comercialização do excedente têm muito a oferecer, como alternativa pouco agressiva ao ambiente e aos sistemas sociais. Mas esse modelo, para continuar seu caminho de fortalecimento, precisa da força e do empenho das novas gerações. Mas é importante que se reflita sobre o papel do poder público no reforço do entusiasmo dos possíveis pequenos produtores rurais. Para a psicologia, isso se traduz na tarefa de pensar o desenvolvimento infantil além dos contextos urbanos tradicionais. O assentamento é um fenômeno complexo, no qual se geram e transformam muitas categorias identitárias dessas crianças, que podem vir a ser herdeiras de hectares de esperança.

No momento de concluir o presente trabalho, é importante retornar aos seus objetivos e resumidamente considerar como, e em que medida, as investigações puderam trazer alguma resposta às questões enfrentadas.



O objetivo geral consistia na proposição de uma investigação do processo de construção da identidade infantil assentada através da análise de representações pictóricas e de entrevistas complementares. O ponto mais importante do trabalho foi descobrir que, para as crianças entrevistadas, é difícil, nesse momento específico das suas histórias de vida, experimentar a sua vida, o seu ambiente. Em geral, nas entrevistas e nos desenhos aparece um desconforto e um sentimento de estar pouco à vontade no assentamento. As crianças imaginam brinquedos, dispositivos e objetos diferentes do ambiente em que estão.

Há uma contraposição entre o ser urbano e o rural; o que pode ser visto na discussão desse trabalho dentro do quadro do discurso gerativo de sentido (QUADRO 2) e, fica evidente os dispositivos que apontam para a euforização do urbano em detrimento do rural. Por exemplo, por meio das figuratizações reclamam da falta de energia elétrica, TV, tecnologia, casa boa, asfalto, lojas, brinquedos, academia de ginástica/karatê, faculdade (estudo), emprego, coisas bonitas, limpeza e médicos, entre outros elementos. É apontada uma enorme falta de lazer, de apoio e de estímulos para motivar as crianças a ficar. Como já foi apontado em outros momentos do trabalho, no ambiente rural dos assentamentos não está sendo levada em consideração a série de necessidades das crianças. O aspecto de brinquedo, de escola e de conforto assistido pelos maiores – pais e responsáveis – não está sendo levado suficientemente em consideração pelas políticas. Consequência disso é a situação de desinstalação das crianças, que enunciam uma identidade suspensa, desejando estar em outro lugar. Assim, o sentimento de vergonha é mais forte que o de pertença.

A situação de carência institucional dos assentamentos vivenciada pelos pais, a situação de instabilidade econômica provocada pela falta de produção, pela lentidão da chegada de apoio e outros elementos gera dificuldades nos adultos, que ficam ansiosos e vendem, em alguns casos, os seus direitos à terra, gerando o fenômeno comentado dos secundaristas. No caso das crianças, que estão em uma situação de maior vulnerabilidade, o efeito dessa carência é a fixação da transitoriedade, com a falta de elementos para incorporar dimensões positivas da crise que estão atravessando. Em alguns casos, quando há diferenças quanto à permanência entre os pais, as crianças ficam também divididas.

Em outro caso, de pais que se encontravam integrados na situação do assentamento, por terem acesso a alguns recursos financeiros para poderem se manter, decorrentes da venda de um imóvel, com os pais sentindo-se confortáveis e seguros, isso contribui para que as crianças se sintam mais apropriadas e identificadas com o meio e o lugar. O sentimento de

pertença acontece nesses casos, afirmado a partir da identificação com os ideais dos pais. Esse é o caso de Liriane, identificada com a mãe, que vendeu a casa na cidade e foi para o campo como um retorno às origens. Mesmo assim, a identificação não é fácil, pois, na casa em questão, há uma criança e dois adolescentes, e apenas a criança cresce identificada com o lugar.

Em uma palavra, a identidade infantil nos assentamentos estudados pode ser caracterizada de uma forma densa como tendo características da diáspora, do exílio. O mais fundamental dessa forma de estudar as identidades em tempos atuais é a fixação do transitório.

De maneira mais pontual, o trabalho ainda atende aos objetivos específicos, identificando algumas características do processo de construção da identidade das crianças estudadas. Entre outros elementos, é importante ressaltar que a esperança é um traço importante na construção da identidade infantil estudada. Nos relatos e desenhos que se têm em mãos, ela aparece ora afirmada, normalmente projetada para fora, para além do assentamento, num urbano idealizado ou para dentro, na expressão do desejo de acesso à diversão, à mídia e ao conforto. Mesmo no assentamento Jiboia, mais antigo, aparece uma deficiência, na reivindicação de pontos de encontro e de reunião. O ponto mais citado é a igreja, mas alguns se sentem solitários e isolados entre si.

Os desenhos das crianças, em geral, mostram a construção de identidades que estão tentando se posicionar, num ambiente difícil. Assim, como defesa diante dessa dificuldade vivenciada como isolamento ou como atraso, os desenhos projetam brinquedos, tecnologia, estradas, conforto. Por outro lado, os elementos que aparecem positivamente em relação ao estar no assentamento relacionam-se ao silêncio, à tranquilidade. A natureza também aparece, mas sem fugir do elemento da projeção e da fuga para um ambiente idealizado, mesmo em relação ao rural. O caso dos desenhos de Isabelle e de Liriane é representativo. Aparecem lagos com patos, roças bem divididas, árvores e muito verde, o que não se observa no lugar, que é um pasto relativamente degradado, mas em processo de recuperação, ainda com poucas árvores. Todo o processo é, aparentemente, vivenciado e figurado como esperança, nesses dois casos. Todas as outras participantes têm rejeição ao silêncio e à calma do lugar, desejando a cidade, o asfalto, tecnologia, as baladas e academias de ginástica.

Os pais e responsáveis das crianças em questão têm posições diferentes quanto ao assentamento e às suas possibilidades. Os pais de Liriane: a mãe manifestou-se esperançosa e positiva quanto à permanência no assentamento. Pensa em manter-se trabalhando nos termos da agricultura familiar, ou seja, provendo as necessidades da família. Segue o marido nas opiniões acerca da importância do gado, mas aceita a ideia de trabalhar com a agricultura. O pai, por sua vez, não vê perspectivas fora da criação de gado, pois considera a terra de má qualidade para o plantio e o mercado desfavorável. Pensa em permanecer no assentamento apenas se conseguir subsistir vantajosamente com o gado. Pensa, ainda, em ajudar os filhos no que preferirem fazer, inclusive se desejarem mudar-se para a cidade.

Os pais de Oliver querem que o filho encontre um bom emprego como professor, para ficar perto deles, e poder sustentá-los. Preferem que não seja boiadeiro – como o pai, que trabalha dias fora de casa em condições sofridas –, nem tenha trabalho voltado ao campo, pois é difícil. Os pais de Perla (mãe e padrasto) têm posições diferenciadas. A mãe quer tirar a filha do assentamento para preservá-la de repetir a sua própria história e dificuldades. Já o padrasto gostaria de manter a menina no campo, para ajudar com as tarefas domésticas. Os pais de Pedrinho têm esperança de melhoria, mas por enquanto o pai presta serviços fora do assentamento para ser capaz de sustentar a família ali.

Os pais de José encontram-se bem adaptados à situação do assentamento, mas afirmam que desejam que o filho estude e que apoiarão as suas escolhas. O pequeno encontra-se visivelmente fascinado por máquinas agrícolas. Os pais de Isabelle, por último, afirmam que o assentamento precisa de mais presença do poder público, sobretudo com a tríade estradas, saúde e educação. Na opinião deles, o sofrimento das crianças é grande.

É interessante observar que as crianças vão tecendo e construindo os seus processos de identificação e enraizamento em diálogo e permanente negociação com a sua rede social mais próxima. Os pais que trabalham no campo e que se identificam com a história de construir alguma coisa significativa numa terra própria acabam contaminando os filhos, como é o caso de Liriane. Mas essa relação não é absoluta, pois tem variações. Uma questão unânime apontada por todos os pais é a demora de instalação. Desde a primeira posse provisória da terra até a instalação plena, que ainda está em curso, a demora deixa-os em uma situação de fragilidade, estresse e num sentimento expresso de abandono e de vulnerabilidade, o que os faz pensar o contexto como hostil.

As falas dos professores corroboram o relato dos pais, sobretudo no que se refere à necessidade de uma maior presença do poder público no contexto escolar, para torná-lo mais atrativo para as crianças, que assim poderão sentir-se mais motivadas a permanecer no lugar.

Espera-se poder ter trazido alguma luz sobre o fato de que a identidade da criança assentada não se desenvolve separada do seu contexto social, histórico, físico e político. Os problemas encontrados no processo identitário das crianças dos dois assentamentos do Estado do Mato Grosso do Sul contextualizam-se a partir de toda a história do problema agrário brasileiro, e reflete-se na identidade infantil construída no interior dos assentamentos. É preciso olhar para eles, estudar amostras mais representativas, estender a discussão, tirar do silêncio e da invisibilidade infâncias que precisam de atenção e cuidado.

Em outras palavras, acrescenta-se um novo item fundamental à agenda de estudos e pesquisas da psicologia: trata-se dos estudos sobre a infância assentada. Aqui devem confluir a psicologia do desenvolvimento, a escolar, a social, a política, a comunitária, para escutar de forma plena essas crianças que estão em situação de grande vulnerabilidade, mas que continuam sendo o sinal que vai apontar para o futuro do assentamento, e se ele vai ficar cheio, com uma certa continuidade de gerações, ou esvaziado por tornarem-se os assentados desesperados – pois quem perde a esperança vai embora, morar nas periferias das cidades maiores.

Não basta afirmar que isso dependerá do esforço deles. Dependerá do diálogo entre vários atores sociais e da capacidade de se ater a todo o processo histórico e dar-lhe uma palavra de conforto, de provocação e, quem sabe, de perspectiva de sentido. Espera-se continuar contribuindo com a comunidade estudada e, com isso, alimentar essa discussão e iluminar, por pouco que seja, o cotidiano das pessoas envolvidas nesse processo. Em seguida a este trabalho, pretende-se implementar um outro, com os ideais da psicologia social comunitária, oferecendo uma ação de devolutiva para as comunidades envolvidas com a presente pesquisa, para além de uma série de pensamentos, consubstanciando uma ação de intervenção que fomenta a iniciativa e o protagonismo local. Além dos problemas e das dificuldades, as pessoas envolvidas num processo de territorialização devem se capacitar e se mobilizar como atores, não apenas como vítimas. Se a pesquisa puder ajudar, tanto melhor.

## REFERÊNCIAS

---

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Global, 2009.

ALBUQUERQUE, F. J. B. Psicologia social e formas de vida rural no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 37-42, 2002.

ALBUQUERQUE, F. J. B.; CIRINO, C. S. Expectativas e crenças dos usuários sobre as cooperativas agrárias. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 73-96, 2001.

ALBUQUERQUE, F. J. B.; COELHO, J. A. P. M.; VASCONCELOS, T. C. As políticas públicas e os projetos de assentamento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 9, n. 1, p. 81-88, 2004.

ALTMANN, W. A rebelião indígena de Chiapas: o anti-neoliberalismo orgânico da América Latina. In: BARSOTTI, P.; PERICÁS, L. B. (Orgs.). *América Latina: história, idéias e revolução*. São Paulo: Xamã, 1998. p. 183-203.

ANDRADE, M. C. *A questão do território no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARANTES, Michele Honorato. A construção da identidade de crianças pantaneiras. 140 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2007.

ARENHART, D. *Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos, 2007.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, O. *Projovem Campo – Saberes da Terra*. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2008.

BATALLA, G. B. *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo, 1989.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Grafinor, 2004.

BEIVIDAS, W.; RAVANELLO, T. Identidade e identificação: entre semiótica e psicanálise. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 129-144, 2006.

BENITES, C. C. A. *A estruturação da identidade em crianças com câncer: aspectos psicodinâmicos e psicossociais*. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

BERNARDES, A. G.; HOENISCH, J. C. D. Subjetividades e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais. In: GUARESCHI, N. M. F.; BRUSCHI, M. E. (Orgs.). *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 95-126.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. *Resolução CFP n. 016 de 20 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/etica/docs/artigos/Cfp16-00.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 251, de 7 de agosto de 1997. Aprova normas de pesquisa envolvendo seres humanos para a área temática de pesquisa com novos fármacos, medicamentos, vacinas e testes diagnósticos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 set. 1997. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1997/Reso251.doc>>. Acesso em: 8 jan. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 out. 1996. Disponível em: <<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>>. Acesso em: 8 set. 2006.

BUCK, J. N. H-T-P: casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. São Paulo: Vetor, 2003.

CAMPOS, G. M.; FERREIRA, R. F. A importância da legitimação social na (re)construção da identidade de um alcoolista. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 215-225, 2007.

CASTRO, H. História social. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 49-59.

CHIZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COBLEY, P. Introduction. In: COBLEY, P. (Ed.). *The Routledge Companion to semiotics and linguistics*. London: Routledge, 2001. p. 3-13.

DALLARI, D. A. Os direitos da criança. In: DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. (Org.). *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986. p. 21-64.

DANESI, M. *Messages, signs, and meanings: A basic textbook in semiotics and communication theory*. 3rd. ed. Toronto: Canadian Scholars Press, 2004.

DIAS-SÁNCHEZ, J. Identidad, adolescencia y cultura: jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Distrito Federal de México, v. 11, n. 29, p. 431-445, 2006.

DOMINGUES, E. Vinte anos do MST: a psicologia nesta história. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 573-582, 2007.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 261-297.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5. ed. São Paulo: E. Blücher, 2006.

FÁVERO, H. M. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-25, 2005.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Nera*, Presidente Prudente, v. 8, n. 6, p. 24-34, 2005.

FIDALGO, A. *Semiótica geral*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/fidalgo-antonio-semiotica-geral.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2010.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUSER, I. *México em transe*. São Paulo: Scritta, 1995.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GONÇALO, J. E. *Reforma agrária como política social redistributiva*. Brasília: Plano, 2001.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1986. v. 2.

GRUBITS, S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, p. 97-105, 2003. Número especial.

\_\_\_\_\_. Identidade, identificação: construção do ser social e da cidadania. *Psic: Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 80-93, 2000.

\_\_\_\_\_. *A construção da identidade infantil: a sociopsicomotricidade Romain-Thiers e a ampliação do espaço terapêutico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

GRUBITS, S.; DARRAULT-HARRIS, I. Desenhos e aspectos transculturais. In: VILLEMOR-AMARAL, A. E.; WERLANG, B. S. G. (Orgs.). *Atualizações em métodos projetivos para avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 267-285.

\_\_\_\_\_. Método qualitativo: um importante caminho no aprofundamento das investigações. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Orgs.). *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campo de aplicação*. São Paulo: Vetor, 2004. p. 105-132.



GRUBITS, S.; DARRAULT-HARRIS, I. Ambiente, identidade e cultura: reflexões sobre comunidades Guarani/Kaiowá e Kadiwéu de Mato Grosso do Sul. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 182-200, 2003.

\_\_\_\_\_. *Psicossemiótica na construção da identidade infantil: um estudo da produção artística de crianças Guarani/Kaiowá*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUARESCHI, M. F.; MEDEIROS, P. F.; BRUSCHI, M. E. Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, N. M. F.; BRUSCHI, M. E. (Orgs.). *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-49.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HAMMER, E. F. *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

HENRIQUE, B. Favelados do campo. *Correio do Estado*, Campo Grande, ano 57, n. 17.643, 14 mar. 2010a. Editorial.

\_\_\_\_\_. Isolados, assentados do Estado viram “favelas no campo”. *Correio do Estado*, Campo Grande, ano 57, n. 17.643, p. 2a, 14 mar. 2010b.

IRMEN, F. (Org.) *Langenscheidts taschenwörterbuch der Portugiesischen und Deutscher sprache*. Berlin: Langenscheidt KG, 1988.

JOVCELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 63-85.

KOSELLECK, R. *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.

LEACH, E. *Cultura e comunicação: a lógica pela qual os símbolos estão ligados*. São Paulo: Zahar, 1978.

LEFEBVRE, H. *De lo rural a lo urbano: antologia preparada por Mario Gaviria*. Barcelona: Península, 1978.

LIBERATO, A. P. G. *Reforma agrária: direito humano fundamental*. Curitiba: Juruá, 2006.

LIMA, A. F. Para a reconstrução dos conceitos de massa e identidade. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 7, n. 14, 2008. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/include/getdoc.php?id=365&article=37&mode=pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

- LOTMAN, Y. Cultura y explosión: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. Barcelona: Gedisa, 1999.
- MACHADO, L. O. R. *Reforma agrária e desflorestamento na Amazônia: uma relação de causa e efeito? – o caso da região de Barreira Branca, Tocantins*. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2002.
- MADRID, A. L. Prácticas de significación e identidad: los estudios culturales y la musicología. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 5, p. 905-910, 2002.
- MARQUES, W. E. U. *Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília: Plano, 2001.
- MARTIN, B.; RINGHAM, F. (Eds.). *Dictionary of semiotics*. London: Cassell, 2000. v. 1
- MARSCHNER, W. Muito além do rural: para falar de um espaço complexo. In: MENEGAT, A. S.; TODESCHI, L. A.; FARIAS, M. F. L. (Orgs.). *Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário*. Dourados: Ed. UFGD, 2009. p. 65-89.
- MATTE, A. C. F.; LARA, G. M. P. Um panorama da semiótica greimasiana. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 339-350, 2009.
- MENDES, L. *A constituição do sujeito no âmbito do desenvolvimento tecnológico: identidade do pequeno produtor ou formação discursiva?* 2006. 218 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Negócios) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- MÈREDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MIJOLLA, A. *Dicionário internacional de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2005. v. 1.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MUGGLETON, D. *Inside subculture: The postmodern meaning of style*. Oxford: Berg, 2000.
- NATIVIDADE, M. R.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2008.
- NORIEGA, J. A. V. Métodos cualitativos y cuantitativos y la investigación psicosocial. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Orgs.). *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campo de aplicação*. São Paulo: Vetor, 2004. p. 53-77.
- OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

PAIVA, D. I. *Crianças de zona rural, alunos de escola urbana*. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMETO, M.; PINTO, M. (Orgs.). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1998. p. 45-67.

REIS, J. C. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

REIS, M. L. M. Diáspora como movimento social: implicações para a análise dos movimentos sociais de combate ao racismo. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 37-46, 2010.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993, 1994.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização*. 9. ed. São Paulo: Record, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, M. C. V. M. A técnica da casa-árvore-pessoa (HTP) de John Buck. In: VILLEMOR-AMARAL, A. E.; WERLANG, B. S. G. (Orgs.). *Atualizações em métodos projetivos para avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008a. p. 247-265.

\_\_\_\_\_. Técnicas projetivas gráficas e o desenho infantil. In: VILLEMOR-AMARAL, A. E.; WERLANG, B. S. G. (Orgs.). *Atualizações em métodos projetivos para avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b. p. 195-203.

SILVA, S. M. C. Condições sociais da constituição do desenho infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 205-220, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641998000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200008)>. Acesso em: 12 set. 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-132.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 73-91, 2005a.

SODRÉ, L. G. P. Crianças de um assentamento do MST: proposta para um projeto de educação infantil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 10, n. 2, p. 181-190, 2005b.

SOUZA, E. A.; PEDON, N. R. Território e identidade. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas-MS*, Três Lagoas, v. 1, n. 6, p. 126-148, 2007. Disponível em: <[http://www.cptl.ufms.br/revista-geo/artigo6\\_EdevaldoS.\\_e\\_NelsonP..pdf](http://www.cptl.ufms.br/revista-geo/artigo6_EdevaldoS._e_NelsonP..pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

STOETZEL, J. *Psicologia social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

TOMAZ, T. S. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Orgs.). *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campo de aplicação*. São Paulo: Vetor, 2004. p. 17-51.

\_\_\_\_\_. Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: definição e principais características. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, Porto, v. 2, n. 1, p. 93-108, 2000.

TURNER, G. *British cultural studies: An introduction*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Routledge, 2003.

VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1978. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/23756350/Van-Dijk-Teun-La-Ciencia-Del-Texto>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

WASSERSTROM, R. *Clase y sociedad en el centro de Chiapas*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

WEISHEIMER, N. *Juventudes rurais: mapa de estudos recentes*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/md000008.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2008.

WIKIPÉDIA. *Strawberry shortcake*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Strawberry\\_Shortcake](http://pt.wikipedia.org/wiki/Strawberry_Shortcake)>. Acesso em: 12 fev. 2010.

YAMIN, G. A.; FARIAS, M. F. L. Ambiguidades na vida das famílias nos espaços de reforma agrária. In: MENEGAT, A. S.; TODESCHI, L. A.; FARIAS, M. F. L. (Orgs.). *Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário*. Dourados: Ed. UFGD, 2009. p. 187-205.

YAMIN, G. A.; MELLO, R. R. A divisão territorial no Mato Grosso do Sul e a construção de muitas infâncias. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 197-216, 2009.

ZURUTUZA, A. Estrada ruins “expulsam” alunos. *Correio do Estado*, Campo Grande, ano 57, n. 17.643, p. 2a, 14 mar. 2010.



## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

|  |
|--|
| <b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b><br><b>– PAIS E/OU RESPONSÁVEIS</b> |
|--|

Eu, Nelci Silva Ferreira, psicóloga CRP: 14/02705-1, mestranda em Psicologia (Área de concentração: Psicologia da Saúde, da Universidade Católica Dom Bosco), estarei realizando uma intervenção com a finalidade de coletar dados para o trabalho científico de conclusão deste programa, o qual objetiva investigar o processo de construção da Identidade em crianças de 7 a 10 anos alunos das escolas dos Assentamentos Rurais Jiboia e Alambari, Sidrolândia, MS, através de técnicas projetivas e expressivas, bem como aspectos psicossociais envolvidos. Técnicas projetivas e expressivas são técnicas que não entram em assuntos muito complicados diretamente, mas que usam desenhos, falas e expressões simples, de cada dia, para trabalhar com conteúdos da experiência das pessoas.

Esta intervenção será realizada dentro da escola ou nas residências das crianças participantes. Serão coletados desenhos do teste H-T-P (House-Tree-Person) para analisar a construção da identidade dessas crianças. Também serão coletados desenhos livres, e será feita uma entrevista com as crianças e com os senhores pais/responsáveis para averiguar fatores psicossociais. Ao decidir autorizar o seu a filho participar desta pesquisa, deve ficar claro que ele será preservado, e terá alguns direitos.

- a) Essa atividade não é obrigatória e, caso o Sr.(a) não queira que seu filho participe, apenas informe à pesquisadora. Fica também livre de responder quando questionado ou desistir, quando quiser, sem que isso lhe venha gerar qualquer tipo de prejuízo ou represália de ordem física, moral ou funcional;
- b) As informações que serão coletadas poderão mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos. Será assegurado às crianças o direito ao sigilo e anonimato, que para tal transcreverei apenas as iniciais do seu nome como identificação;
- c) Devido ao seu caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para objetivos de estudo;
- d) Não há nenhum risco significativo dessas crianças em participar deste estudo;
- e) Às crianças pesquisadas não haverá nenhuma bonificação (pagamento) e nenhum ônus (prejuízo).

Para qualquer dúvida sobre a importância e seriedade deste trabalho, disponho o meu contato e de minha orientadora, bem como o do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade para que, havendo alguma questão, sinta-se à vontade para contatar a quem melhor lhe convier.

Pesquisadora: Nelci Silva Ferreira, telefones: (67) 8424-5233 / 9636-6670.

Orientadora: Dra. Sonia Grubits, telefone: (67) 3312-3605.

Universidade Católica Dom Bosco, telefone: (67) 3312-3300.

Contando com sua compreensão deste já agradeço tão prestimosa colaboração.

Eu .....,  
 portador do CPF ....., ciente dos termos citados, aceito que meu  
 filho ..... participe da  
 pesquisa ..... de .....

|   |
|---|
| <b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b><br><b>– PROFESSORES</b> |
|---|

Eu, Nelci Silva Ferreira, psicóloga, mestranda em Psicologia – Área de concentração: Comportamento Social e Psicologia da Saúde, da Universidade Católica Dom Bosco, estarei realizando uma intervenção com a finalidade de coletar dados para o trabalho científico de conclusão deste programa, o qual objetiva investigar o processo de construção da Identidade, bem como, a representação social sobre o assentamento das crianças alunas das escolas do Assentamento Rural Jiboia e Alambari, Sidrolândia, MS, através de técnicas projetivas e expressivas, bem como aspectos psicossociais envolvidos.

Esta intervenção será realizada dentro da escola ou nas residências das crianças de 7 a 10 anos que os pais autorizaram participar. A pesquisa de campo envolve observação, entrevistas e desenhos livres e padronizados do teste H-T-P (House-Tree-Person). Para que esta avaliação seja completa, também será feita uma entrevista com os professores que convivem com os referidos alunos, contribuindo assim para a pesquisa. Estas entrevistas abordam temas relacionados às crianças e seu meio social.

Ao entrevistado não haverá nem bonificação (pagamento) nem ônus (prejuízo). Ser-lhe-á assegurado o direito ao sigilo e anonimato – para o que transcreveremos apenas as iniciais do seu nome como identificação. Fica também livre de responder quando questionado ou desistir, quando quiser, sem que isso lhe venha gerar qualquer tipo de prejuízo ou represália de ordem física, moral ou funcional.

Para qualquer dúvida sobre a importância e seriedade deste trabalho, disponho o meu contato e de minha orientadora, bem como o da Universidade para que havendo alguma questão, sinta-se à vontade para contatar a quem melhor lhe convier.

Pesquisadora: Nelci Silva Ferreira, telefones: (67) 8424-5233 / 9636-6670.

Orientadora: Dra. Sonia Grubits, telefone: (67) 3312-3605.

Universidade Católica Dom Bosco, telefone: (67) 3312-3300.

Contando com sua compreensão deste já agradeço tão prestimosa colaboração.

Eu .....,  
 portador do CPF ....., ciente dos termos citados, aceito minha  
 inclusão na pesquisa ....., de .....

## APÊNDICE B – Instrumentos para a coleta de dados

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS CRIANÇAS**

Iniciais do nome: .....

Idade: .....

Sexo: .....

- 1) Você gosta de morar no assentamento?
- 2) O que é mais legal, para você, de morar no assentamento?
- 3) O que é menos legal de morar no assentamento?
- 4) Se você pudesse mudar, para onde você mudaria?
- 5) O que falta no assentamento?
- 6) O que você acha que é um assentado?
- 7) Você se considera um assentado?
- 8) Quais as principais atividades do assentamento?
- 9) Você participa das atividades do assentamento?
- 10) Descreva as que você gosta mais.
- 11) Como você se descreve?
- 12) Há alguma coisa que você gostaria de falar?



|   |
|---|
| <b>ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS</b> |
|---|

Iniciais do nome: .....

Idade: .....

Sexo: .....

Tempo de assentado?.....

- 1) Para você morar em um assentamento significa?
- 2) É muito especial ou diferente educar uma criança aqui?
- 3) O que seus filhos teriam de diferente se vocês morassem em outro lugar?
- 4) Descreva seu (s) filho(a)?
- 5) Há mais alguma coisa que você gostaria de falar?

|  |
|--|
| <b>ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES</b> |
|--|

Iniciais do nome: .....

Idade: .....

Sexo: .....

Tempo de trabalho em assentamento: .....

- 1) Descreva o seu trabalho no assentamento.
- 2) O que há de mais interessante no seu trabalho?
- 3) O que é mais difícil?
- 4) As crianças assentadas são diferentes? Em que?
- 5) Há alguma coisa que você gostaria de falar sobre as crianças?



## ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa

## HOMOLOGAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UCDB



Missão Salesiana de Mato Grosso  
**Universidade Católica Dom Bosco**  
Instituição Salesiana de Educação Superior

Campo Grande, 02 de julho de 2009.

**DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que o projeto **“A construção da identidade e representação social de crianças do assentamento rural Jibóia, em Sidrolândia – MS”** sob responsabilidade de **Nelci Silva Ferreira** e orientação da **Profa. Dra. Sônia Grubits**, tendo sido protocolado sob o nº **034/2009A**, após análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, foi considerado aprovado sem restrições.

  
**Profa. Dra. Susana Elisa Moreno**  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da  
Universidade Católica Dom Bosco



## ANEXO B - Matérias jornalísticas correlatas

## EDITORIAL

**Correio do Estado**  
Domingo, 14 de março de 2010

**2a**

# Favelados do campo

**De nada adianta colocar um amontoado de pessoas em espaço sem as mínimas condições de sobrevivência. Pelo contrário, os problemas tornam-se ainda piores**

**C**onstantemente vemos notícias de pessoas ligadas a diferentes movimentos organizando manifestos para reivindicar terras. Em muitos casos, elas bloqueiam rodovias e até invadem prédios públicos e propriedades rurais com objetivo de "pressionar" o governo a disponibilizar áreas para que consigam produzir e garantir a renda das famílias. Mas, certamente, os critérios para a concessão destes espaços precisam ser revistos com a máxima urgência. De nada adianta colocar um amontoado de pessoas em espaço sem as mínimas condições de sobrevivência. Pelo contrário, os problemas tornam-se ainda maiores.

Alguns assentados que resistem enfrentam batalha diária pela sobrevivência e chegam ao ponto de definirem-se como "favelados do campo", a exemplo da situação vivenciada pelos moradores dos assentamentos

Avaré e Mutum, entre as cidades de Santa Rita do Pardo e Ribas do Rio Pardo. Entretanto, há aqueles que recorrem a prática considerada ilegal ao perceberem que a vida na área rural não está de acordo com o esperado. A alternativa é vender ou arrendar as terras.

Dentro deste grupo, obviamente, não estão apenas as pessoas que se decepcionaram com a vida no campo. Há também os que aproveitam as facilidades do governo e transformam algumas áreas de assentamento em verdadeira especulação imobiliária, o que já é de conhecimento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Justamente por esses motivos, as autoridades precisam monitorar como estão vivendo as famílias que foram "beneficiadas" com um pedaço de terra.

Aquelas que cometeram irregularidades não podem ficar sem punição. Mas, nada justifica que as famílias que esperaram anos para ter seu espaço para plantar, construir casa e que cumpriram todos os trâmites corretamente sejam penalizadas e fiquem à

mercê da sorte, como acontece com os moradores dos assentamentos Mutum e Avaré. As crianças que moram no local não têm acesso aos direitos básicos de qualquer cidadão, saúde, alimentação e educação.

Para buscar, por exemplo, um hospital ou posto de saúde é necessário percorrer no mínimo 70 quilômetros em estrada praticamente intransitável. Nem mesmo o ônibus que leva as crianças até a escola mais próxima está passando pelo local e desde o começo do ano letivo elas estão sem estudar. Até para denunciar o caso as famílias tiveram dificuldades, pois no local não funciona celular. Agora, espera-se que diante dos relatos comprovados de abandono sejam tomadas providências por parte do governo para que as condições de vida dos assentados melhore ou pelo menos sejam um pouco mais dignas quando comparadas com a época em que precisavam acampar às margens de rodovias. O Ministério Público também não pode fechar os olhos e precisa apurar por que crianças estão tendo cerceados seus direitos de conquistar uma vida melhor.

FIGURA 11 - Favelados do campo – editorial.

Fonte: Henrique (2010a).

## Estradas ruins "expulsam" alunos

ANAH ZURUTUZA  
REPORTAGEM ESPECIAL À SANTA RITA DO PARDO

Pelo menos 80 crianças do Assentamento Avaré – que fica entre Ribas do Rio Pardo e Santa Rita do Pardo – estão sem frequentar a escola desde o início do período letivo (fevereiro deste ano). O problema é consequência da condição das estradas que dão acesso aos lotes que não permitem a passagem de veículos de pequeno porte, muito menos de caminhões e impediu, também, a passagem dos ônibus do transporte escolar.

As três escolas que atendem os assentados foram construídas no Assentamento Mutum, ao lado do Avaré, e são administradas pelas secretarias de educação de Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Brasília. Os municípios são responsáveis, respectivamente, pelas escolas municipais Antônio Henrique Filho, Santa Rita de Cássia e Mutum. As prefeituras disponibilizam ônibus para pegar os estudantes de cada lote e levar até a escola, mas depois de quebrar e atolar inúmeras vezes o transporte parou de ser feito.

Pais e mães de alunos uniram-se e no fim de fevereiro procuraram a administração dos respectivos municípios para saber quando o problema seria solucionado. De acordo com Maria Helena Pinheiro dos Santos, 43 anos, mãe de Daniel, 10 anos, e Bruna, 9, estudantes da escola rural administrada por Santa Rita, a resposta das prefeituras é que o transporte só vai voltar ao normal "quando as estradas estiverem arrumadas".



FIGURA 12 - Estradas ruins expulsam alunos.

Fonte: Zurutuza (2010).





**FIGURA 13** - Chamada da matéria de capa do Jornal Correio do Estado.

Fonte: Henrique (2010b).