



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

RAYANE ROCHA ALMEIDA

**PRÁTICAS LÚDICAS: LINHA DE TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DA
CULTURA COMUNITÁRIA DO ASSENTAMENTO RECREIO**

FORTALEZA

2015

RAYANE ROCHA ALMEIDA

PRÁTICAS LÚDICAS: LINHA DE TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DA
CULTURA COMUNITÁRIA DO ASSENTAMENTO RECREIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

FORTALEZA

2015

RAYANE ROCHA ALMEIDA

PRÁTICAS LÚDICAS: LINHA DE TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DA
CULTURA COMUNITÁRIA DO ASSENTAMENTO RECREIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Brasileira.

Área de concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.

Aprovada em: 31/08 /2015

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dra. Verônica Salgueiro do Nascimento
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A45p

Almeida, Rayane Rocha.

Práticas lúdicas : linha de transmissão intergeracional da cultura comunitária do Assentamento Recreio / Rayane Rocha Almeida. – 2015.

163 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.

Orientação: Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

1. Crianças do campo - Quixeramobim. 2. Jogos infantis - Quixeramobim. 3. Educação rural – Quixeramobim. 4. Identidade social – Quixeramobim. 5. Assentamentos humanos – Quixeramobim.

I. Título.

CDD 371.337098131

Ao meu filho Miguel, com quem aprendo todos os dias o sentido de ser e existir, por me reapresentar o mundo de forma tão encantadora e colorida, de um jeito que somente uma criança consegue ver. E às crianças do Assentamento Recreio pela forma com que me receberam e compartilharam tantas experiências e sorrisos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por Sua infinita misericórdia e pela força concedida para que eu conseguisse ultrapassar as barreiras que surgiram neste percurso e permanecer firme em busca dos meus objetivos.

À minha família, base de tudo o que sou: Ane, Miguel, Rafael, Juliane, José Maria, Roberta e a minha sogra Fátima Soares.

Agradeço em especial à minha avó e mãe Fernanda, meu anjo na terra. Obrigada por não ter medido esforços por mim, por fazer de mim uma pessoa capaz de buscar a realização de todos os meus sonhos.

Ao meu filho Miguel, meu presente, minha inspiração. Por ser essa criança doce, sensível e amante da vida. O brilho dos seus olhos me impulsiona a ir além.

Ao meu esposo, companheiro, amigo e amor Rafael, minha gratidão imensa por sempre apostar todas as fichas em mim, por levantar meu astral e minha autoestima, por ser crítico quando necessitei e me dar a mão nesta caminhada sempre que precisei.

À minha orientadora Fátima Vasconcelos, por ter confiado em mim, por me fazer chegar próximo a ela e me explicar tão generosamente como se trilham os caminhos de uma pesquisa. Pessoa a quem tenho apreço, admiração e respeito.

À professora Veriana Colaço, pelas contribuições relacionadas a este trabalho, e por me ensinar muito com seu modo tranquilo e sereno de ser que encanta todos ao seu redor.

À professora Verônica Salgueiro pelas contribuições e pela disponibilidade em contribuir com este estudo.

A todos que compõem o grupo de pesquisa LUDICE, pelas contribuições e pelo aprendizado que me proporcionaram. Em especial a Josélia, pessoa com quem me identifico que foi minha amiga e pacientemente me explicou tantas coisas, me acalmou em momentos de angústia, incentivou a não desistir nunca.

Aos que fazem parte da Escola Criança Feliz pelos momentos maravilhosos vivenciados lá, pela confiança e pela receptividade para comigo. Agradeço também a forma com que educam as crianças do Recreio, por considerar cada pequeno em suas particularidades e acreditar que eles têm potenciais imensos.

Às crianças assentadas o meu: muito obrigada! Com vocês aprendi tantas coisas, compartilhei muitos sorrisos, adquiri sensibilidade para enxergar o que está além do óbvio.

Agradeço também a todos os assentados do assentamento Recreio, em especial à Fatinha, Adriano, Adriany, à família de Dona Iracema e à Ramoniza, que me acolheram com tamanha generosidade e solidariedade.

Finalmente, agradeço a todos os amigos que direta ou indiretamente me incentivaram e me compreenderam nos momentos de cansaço, desabafo e alegrias proporcionados pelo mestrado.

*Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Como embaio dos pés uma terra
Como água escorrendo da mão?*

*Como em sonho correr numa estrada?
Deslizando no mesmo lugar?
Como em sonho perder a passada
E no oco da Terra tombar?*

*Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Ou na planta dos pés uma terra
Como água na palma da mão?*

*Habitar uma lama sem fundo?
Como em cama de pó se deitar?
Num balanço de rede sem rede
Ver o mundo de pernas pro ar?*

*Como assim? Levitante colono?
Pasto aéreo? Celeste curral?
Um rebanho nas nuvens? Mas como?
Boi alado? Alazão sideral?*

*Que esquisita lavoura! Mas como?
Um arado no espaço? Será?
Choverá que laranja? Que pomo?
Gomo? Sumo? Granizo? Maná?*

*(Levantados do Chão - Milton Nascimento/
Chico Buarque).*

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como se relacionam a cultura comunitária do Assentamento Recreio, comunidade remanescente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e a cultura lúdica infantil, a partir da reprodução interpretativa da cultura local pelas crianças e suas práticas lúdicas. Para alcançar tal objetivo foram utilizados como fundamentação teórica os pressupostos da Sociologia da Infância, da Sociologia Rural e da Socioantropologia do jogo. Este estudo se desenvolveu a fim de responder ao seguinte questionamento: Como se articulam as peculiaridades da cultura comunitária do Assentamento Rural e as práticas lúdicas infantis? Para responder a essa questão fizemos um estudo de caso de cunho etnográfico da comunidade e adotamos a observação participante das práticas lúdicas como via de acesso ao imaginário infantil. Para a construção do corpus utilizamos registros das observações da vida cotidiana dos assentados e das práticas lúdicas das crianças no Assentamento Recreio. A análise de dados demonstrou que a cultura dos assentados influencia diretamente em suas práticas lúdicas e que os valores advindos da história local estão imersos no brincar das crianças. Além disso, as brincadeiras tradicionais compõem a cultura lúdica que permeia o assentamento.

Palavras- Chave: Identidade Cultural. Cultura Lúdica. Infância.

ABSTRACT

The objective of this research was understand the relationship between community culture of rural settlement from Recreio, remaining community of Brazil's Landless Workers Movement, and their infant ludic culture, using the interpretive reproduction of the local culture by children and their playful. Thus, theoretical foundation was used as assumptions of the Sociology of Childhood, rural sociology and socio-anthropology of the game. The study was developed to respond this question: how does the peculiarities of community culture of rural settlement relate to their children's playful? To answer this question was used an ethnographic case study approach of community and we adopt the observation of participants in playful as a means of access to the child's imagination. To corpus construction were used observations of daily living records of landless workers and children and their playful of rural settlement from Recreio. The analysis showed that Landless Workers's culture directly influences in their ludic practice and amounts arising from local history are inserted in children's playful, moreover, the traditional playful they're part of ludic culture that rural permeates settlement.

Key-words: Cultural Identity; Playful culture; Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Caminho que dá acesso à igreja, casa sede e escola.....	75
Figura 2	– Posto de Saúde.....	76
Figura 3	– Entrada da Escola Criança Feliz.....	79
Figura 4	– Parte interior da Escola Criança Feliz.....	79
Figura 5	– Projeto Quintal Produtivo.....	80
Figura 6	– A Casa Sede/Casa Grande.....	82
Figura 7	– Crianças acessando a internet no Ponto de Cultura.....	83
Figura 8	– O convite para jogar Dominó.....	93
Figura 9	– A noite cultural do Encontro do MST.....	95
Figura 10	– Professores ensinando alunas a jogar dama.....	105
Figura 11	– Banda de Lata.....	108
Figura 12	– Fazendo o nó no cavalo.....	111
Figura 13	– Amarrando o cavalo no “pé de pau”.....	112
Figura 14	– Boneca vestida com roupinha de crochê.....	113
Figura 15	– Brincando com bilboquê.....	114
Figura 16	– Brincando com “o porquinho”.....	116
Figura 17	– Crianças brincando de transporte com carro de mão.....	117
Figura 18	– Crianças brincando com pião.....	118
Figura 19	– Ensinando as pequenas a brincar de amarelinha.....	119
Figura 20	– Brincando de corda na Casa Grande.....	121
Figura 21	– O jogo de futebol.....	122
Figura 22	– Brincando de cavalinho.....	122
Figura 23	– Crianças brincando de Nunca Três.....	127
Figura 24	– A brincadeira do Mata.....	128

Figura 25 – Meninas brincando do Mata.....	128
Figura 26 – Brincadeira do Lenço.....	130
Figura 27 – Crianças brincando de Carimba.....	132
Figura 28 – A brincadeira do Trisca.....	134
Figura 29 – Brincadeira de Bandeirinha.....	135
Figura 30 – Meninos e meninas brincando de corda.....	140
Figura 31 – Menino brincando de bambolê.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	84
Quadro 2	Caracterização da População do assentamento.....	85
Quadro 3	Caracterização dos sujeitos da pesquisa – Adultos.....	86
Quadro 4	Brincadeiras citadas pelas crianças assentadas.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPT	Comissão da Pastoral da Terra
FNE	Fundo Constitucional de Investimento para o Nordeste
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSF	Programa de Saúde da Família
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	INFÂNCIA E CULTURA.....	24
2.1	Breves reflexões sobre a infância.....	24
2.2	Cultura Lúdica.....	29
2.3	Culturas infantis.....	35
2.4	A brincadeira como prática cultural e tradição.....	39
3.	TECENDO HISTÓRIA E CONSTRUINDO.....	49
3.1	Como se caracteriza o espaço rural: O caso do Assentamento Recreio.....	49
3.2	A identidade cultural: da condição de Sem – Terra a assentados.....	56
3.3	O lugar da Infância para o Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra.....	58
3.4	Considerações sobre a Escola do campo e a pedagogia da terra.....	64
4	TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	67
4.1	A abordagem etnográfica e o estudo de caso como metodologias de pesquisa.....	67
4.2	O locus.....	72
4.3	Sujeitos.....	83
4.4	Escolhas metodológicas.....	86
4.5	A Entrada em campo.....	90
5	RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	100
5.1	A escola: um elo de transmissão dos valores do assentamento Recreio.....	100

5.2	As brincadeiras e os brinquedos: o que dizem da relação entre a cultura do assentamento e a cultura lúdica infantil.....	109
5.3	A coletividade e sociabilidade no brincar e no comportamento das crianças assentadas.....	119
5.4	Demarcação de território e cooperação: das experiências comunitárias às brincadeiras.....	123
5.5	Levantamento das brincadeiras.....	124
5.5.1	<i>A brincadeira Nunca três.....</i>	126
5.5.2	<i>A brincadeira do Mata.....</i>	127
5.5.3	<i>Brincadeira do Lenço.....</i>	129
5.5.4	<i>Brincadeira do Carimba.....</i>	131
5.5.5	<i>Brincadeira do Trisca.....</i>	133
5.5.6	<i>Brincadeira de Bandeirinha.....</i>	134
5.5.7	<i>A relação com a natureza: motivo de orgulho para as crianças assentadas...</i>	136
5.6	Entre meninas e meninos: um jeito próprio de brincar.....	137
5.7	Memória lúdica dos assentados: o que os mais velhos têm a dizer.....	141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO À FAMÍLIA.....	162

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser social que em contato com os demais constrói e recria cultura num ciclo constante de trocas e de desenvolvimento. Culturalmente, etnicamente e historicamente pertencemos a uma sociedade com múltiplas culturas, na qual cada grupo social confere significados distintos às suas práticas. Portanto, cabe-nos compreender que partindo desta condição existem realidades diversas que estão imersas numa cultura geral e compõe a diversidade cultural. Este pluralismo merece destaque a fim de que possamos compreender melhor a importância da diferença para as relações humanas, pois é a partir dela que a humanidade se estrutura.

A cultura está presente nos mais diversos espaços e se constrói pela forma com que o homem interfere na realidade, por esta razão cada contexto é repleto de especificidades culturais, neles as crianças estão presentes e brincam, vivenciam as práticas que compõem sua cultura, tecem uma rede de significados e constroem seus modos de brincar, refletindo a cultura de seu grupo social. Partindo destas considerações, sinto-me impulsionada a descrever como e quando despertou em mim o interesse por estudar a infância e, mais especificamente o brincar, percebendo este último como uma das características da cultura de um povo.

Quando criança, brincar era minha rotina, a vizinhança era um dos locais para esta atividade, o contato com outras crianças era um dos principais fatores para que as brincadeiras acontecessem. Brincávamos ao ar livre, nos quintais e nas calçadas. Os quintais tinham árvores e cheirinho de manga caída do pé. Na pracinha bem próxima de casa, todas as crianças se reuniam no seu tempo livre, geralmente ao cair da noite (brincávamos de elástico, de pedrinhas, de dar aula, de cantigas de roda, de banco imobiliário, de circo e jogos como pega vareta, dominó e baralho, havia muita diversão).

Sempre que relembro minha infância tenho boas sensações, recordo que na década de 1990 as crianças eram mais livres em todas as suas atividades, percebo esta realidade embasada em minhas experiências e refletindo um pouco sobre as rotinas infantis de hoje.

Como fonte inspiradora, a experiência da maternidade me proporciona a cada dia exercitar meu lado criança e buscar entender como a brincadeira proporciona crescimento, em todos os aspectos que esta palavra aborda.

Durante a graduação, no curso de bacharelado em Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará, me identifiquei com as disciplinas que compõem a área de

desenvolvimento humano. Participei do grupo de extensão O Lúdico na Casa de Abrigo Tia Júlia¹, no qual, através de reuniões, estudos e visitas ao abrigo, todos os componentes do grupo, estudantes dos cursos de Economia Doméstica e Psicologia, tiveram a oportunidade de perceber como o brincar influencia no desenvolvimento infantil, contribuindo assim para a socialização, afetividade e desenvolvimento motor e cognitivo das crianças em questão. Esta foi uma experiência ímpar de perceber na prática o que havíamos estudado nas teorias, pois as práticas lúdicas auxiliavam as crianças em situação de abandono e institucionalização a expressar suas emoções através da brincadeira, além de promover o contato social.

Um dos pontos que me motivou a estudar a criança foi que, ainda nessa época, conheci os estudos de Vygotsky, que apresentam a criança como ser social que em interação com o meio e com seus pares, se desenvolve. Este autor afirmou a importância do contexto social e cultural e que as pessoas conferem significados às suas práticas superando a ideia de que o desenvolvimento humano é somente biológico. Vygotsky (1988) também estudou a brincadeira e apontou sua importância para o desenvolvimento infantil: ao simbolizar, a criança se apropria da realidade em que vive.

Ainda na graduação, tive oportunidade de adentrar um pouco na área da Sociologia Rural através das disciplinas de Extensão Rural e Sociologia Rural e Urbana, que suscitaram em mim o interesse por estudar assentamentos rurais, o que resultou em questionamentos sobre a infância rural. Tais questões emergiram através da oportunidade de conhecer a Banda de Lata Criança Feliz, que é um dos destaques da cultura do Assentamento Recreio, onde se desenvolveu esta pesquisa. Esta banda é composta por crianças assentadas que produzem instrumentos musicais com objetos reciclados e retratam em suas músicas a realidade camponesa e as lutas vivenciadas pelos assentados em conjuntura com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O urbano e o rural se confundem facilmente e estão cada vez mais interligados, por esta razão não é tarefa fácil definir a infância rural. O sujeito que vive no campo é um sujeito contemporâneo que vivencia a modernidade e já não se encaixa nas ideias ultrapassadas de que quem vive no meio rural está numa realidade distante e atrasada. As culturas rurais e urbanas se interligam num processo de globalização (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

¹ O Lúdico na Casa de Abrigo Tia Júlia é um projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará, coordenado pela professora Ana Maria Monte Coelho Frota.

Existem realidades culturais internas à nossa sociedade que podem ser tratadas, e muitas vezes o são, como se fossem culturas estranhas. Isso se aplica não só às sociedades indígenas do território brasileiro, mas também a grupos de pessoas vivendo no campo ou na cidade, sejam lugares isolados de características peculiares ou agrupamentos religiosos fechados que existem no interior das grandes metrópoles. Pode-se tentar demonstrar suas lógicas internas, sua capacidade de emitir pronunciamentos, de interpretar a realidade que as produz, de agir sobre essa realidade (SANTOS, 2007, p. 16).

O estudo em questão pretende contribuir para ampliar a compreensão de uma experiência de grande significado político para a transformação social, que é a vida no assentamento rural, um contexto específico e rico em singularidades, ambiente onde a cultura rural encontra-se com a cultura urbana e se funde em valores próprios. Outro objetivo é para preencher a lacuna existente quanto a pesquisas com crianças em diferentes condições sociais (vida rural no assentamento) e no combate aos preconceitos, “oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas” (SANTOS, 2007), na medida em que se estuda as especificidades culturais de um grupo na perspectiva dos seus integrantes.

No Brasil, as pesquisas com crianças têm sido amplamente desenvolvidas e atualmente há uma nova forma de pesquisar. As crianças não só são consideradas sujeitos participantes das pesquisas, ao invés de apenas objetos de pesquisa, como já não estão limitadas aos aspectos biológico, pedagógico ou psicológico, são ouvidas em sua legitimidade. Este trabalho possui semelhança com os estudos de Arenhart (2007), que estudou crianças na zona rural em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e com os estudos de Gosso (2005), que estudou as crianças de uma aldeia indígena. Ambos desenvolveram suas pesquisas em contextos específicos pressupondo a influência dos aspectos culturais sobre as crianças, no último caso, especificamente sobre as brincadeiras.

As crianças assentadas vivem neste contexto e partilham de condições próprias dos que fazem parte do MST. O processo de luta pela terra e por melhores condições de vida, a organização do assentamento, o modo de vida e as relações pessoais dão forma a uma nova cultura que se forma neste espaço entre o urbano e o rural.

Identificar a criança e o contexto no qual está inserida é importante, pois é na especificidade do contexto que acontecem as relações e as expressões dos indivíduos. Partindo destas considerações, temos por hipótese que as brincadeiras das crianças assentadas são influenciadas pela cultura local e que esta cultura é construída e reconstruída por elas fazendo parte do bem imaterial do assentamento rural.

Ainda no que se refere à questão geracional sendo a idade compreendida como uma construção social ao tornar-se como referência as sociedades rurais possivelmente serão encontradas características específicas, que se diferem das sociedades urbanas (SALES, 2006).

Cada sociedade manifesta seus costumes e suas particularidades de várias formas, dentre elas no brincar, daí surge meu questionamento em relação à brincadeira no assentamento rural, local permeado de especificidades, muitas delas não respeitadas e desvalorizadas.

Faz-se necessário compreender que as práticas lúdicas se manifestam em todos os ambientes e englobam um imenso campo cultural no qual se incluem as brincadeiras e as formas como estas são repassadas e adquiridas. Assim é importante salientar a influência do grupo social em que as brincadeiras se estabelecem, bem como identificar quais suas raízes, origens culturais e como a cultura enquanto bem imaterial da humanidade contribui para a valorização e perpetuação dos costumes locais. Cada grupo social dispõe de significações e estabelecem normas específicas que constituem sua identidade cultural, o que resulta na consciência indenícia deste grupo e o faz diferente dos demais (LARAIA, 2001).

“O brincar é o campo de confluência da socialização e singularização da criança, no qual ela pode formular novos sentidos para as práticas sociais que lhes são destinadas e ao mesmo tempo assimilar aqueles vinculados por essas mesmas práticas” (VASCONCELOS, 2005, p. 29).

As brincadeiras compõem o arsenal cultural das crianças que estão inseridas em contextos distintos como por exemplo o urbano e o rural, e são influenciadas diretamente por eles, assim, a importância do brincar não deve excluir a necessidade de se analisar o contexto em que a brincadeira ocorre, levando em conta especificidades culturais no estudo da atividade lúdica, na definição da brincadeira e nos critérios estabelecidos para identificá-la. A cultura como expressão dos saberes, costumes e características particulares de cada sociedade é fator de suma importância para estudar contextos específicos, pois é o caminho pelo qual a humanidade traça suas vivências.

No decorrer de seus estudos Elkonin (2009) preocupou-se principalmente com o jogo protagonizado, ou seja, com o jogo que acontece no coletivo das crianças e que se reconstituem as atividades adultas, neste jogo a criança faz uso de objetos lúdicos e assim origina-se a ação lúdica. De acordo com este autor, o trabalho é uma das bases históricas da brincadeira, visto que esta é ligada à posição social que a criança ocupa, como por exemplo, na sociedade medieval, na qual as crianças estavam inseridas no ambiente de trabalho e não

havia diferenciações de suas atividades às dos adultos: as brincadeiras aconteciam neste mesmo espaço e as ferramentas de trabalho serviam de objetos de aperfeiçoamento e aprendizagem para as atividades produtivas posteriores. Portanto, “no homem é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (ELKONIN, 2009, p. 20).

Por esta razão, as brincadeiras são diversas e seus conteúdos são variados, já que ao brincar as crianças reconstituem os aspectos da vida social, se inserem nas atividades e o conteúdo da brincadeira é o teor principal do jogo, que é a forma autêntica que as crianças utilizam de apropriação da vida. Para Brougère (2006, p.74), “a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito da homogeneidade construída pela criança no ato lúdico. A brincadeira assimila e destrói qualquer distância de cultura”.

Para compreender a relação e a influência da cultura no brincar das crianças, é necessário tomar posse de conceitos que facilitarão todos os passos que compõem a pesquisa. Assim, compreende-se a cultura como sistema de significados e padrões culturais, criados por meio das relações sociais e como um conjunto de mecanismos e controle de comportamento (GEERTZ, 2011).

O *locus* desta pesquisa é o Assentamento Recreio, que localiza-se no Município de Quixeramobim-CE, e tem como base de sua organização os valores do MST. Conforme Arenhart (2007, p. 19) “o MST se contrapõe à lógica do capitalismo, e a intenção deste movimento é promover a formação humana na perspectiva de uma sociedade socialista”.

A diversidade cultural das comunidades rurais é sem dúvida um fator relevante a ser destacado no Estado do Ceará. No entanto, é notória certa desvalorização e exclusão sociocultural. O MST possui uma fundamentação educativa que objetiva a formação de uma consciência coletiva e crítica dos sujeitos que está implícita no sentimento de “fazer parte do MST”. Desde cedo, as crianças são incentivadas a serem sujeitos ativos na luta por seus direitos, realidade contrária a que encontramos em muitas esferas da sociedade, onde as crianças não têm voz nem estímulos para construir uma postura crítica (ARENHART, 2007).

São suas bases políticas e culturais que fazem do Recreio um contexto específico e rico em singularidades, ambiente onde a cultura rural encontra-se com a cultura urbana e se fundem em valores que fazem deste local único. Portanto, as expressões dos indivíduos que lá se encontram são igualmente particulares e merecem destaque, em especial, a consideração da criança como agente ativo na construção de sua cultura.

É indispensável considerar o lugar social em que os sujeitos da pesquisa se encontram, além da intenção de entender como acontecem as relações, inclusive de gênero, a realidade da escola do campo e a criança em sua totalidade, nos aspectos culturais, sociais e históricos. Com esta compreensão, a primeira etapa deste estudo foi a busca pelo referencial teórico que compreende os Estudos Culturais, os modos de brincar, a relação entre brincar e cultura e o contexto escolar numa abordagem social, cultural e antropológica que contempla as práticas lúdicas como manifestação cultural.

Com base nestas orientações teóricas formulei a seguinte questão de pesquisa: Como se articulam as peculiaridades da cultura comunitária do Assentamento Rural e as práticas lúdicas infantis?

Para responder aos questionamentos deste estudo utilizei a metodologia qualitativa de inspiração etnográfica. Trata-se de um estudo de caso com base etnográfica, e como instrumentos metodológicos foram utilizados o diário de campo, a observação participante, as entrevistas e conversas informais, além dos registros fotográficos.

A perspectiva sociocultural na qual se baseia esta pesquisa aborda o desenvolvimento humano sob a dialética entre natureza, sociedade e contexto no qual acontece. O desenvolvimento humano nas perspectivas das teorias socioculturais é a união entre o amadurecimento orgânico e a história cultural que cada pessoa traz consigo, na perspectiva de que há relação entre natureza e sociedade, na qual o homem participa como produtor e produto da cultura.

O objetivo geral do trabalho é compreender como se relacionam a cultura comunitária do Assentamento e a cultura lúdica infantil. Interesse-me em observar a criança que habita na zona rural e suas subjetividades com sensibilidade para que, através das reflexões presentes nesta dissertação surjam novos impulsos, quebra de paradigmas e percepções sobre o brincar das crianças assentadas e suas expressões, a fim de demonstrar que existem pluralidades, riquezas e diversidades, além da cultura dominante a qual estamos acostumados a ver e absorver como única.

A partir deste objetivo surgem os objetivos específicos: compreender o processo de transmissão cultural no assentamento rural via práticas lúdicas; catalogar as práticas lúdicas existentes no Assentamento rural Recreio; proceder um estudo da memória lúdica dos assentados a fim de compreender as transformações que vem acontecendo na cultura comunitária. Para tanto, temos por hipótese que: Dada a especificidade de sua organização social, o Assentamento possui uma cultura comunitária singular em relação às comunidades rurais, no meio das quais se situa. Se as práticas lúdicas são processos de aculturação, é de se

esperar que elas reflitam essa especificidade. Partindo desta hipótese e dos embasamentos teóricos, temos os pressupostos para esta pesquisa que são: Identidade e identidade cultural, assentamento rural, culturas infantis, cultura lúdica e práticas lúdicas.

No decorrer deste estudo, irei dialogar com pesquisadores que trabalharam com a construção do conceito de infância, tais como: Ariès (1981), Rousseau (1979) e, posteriormente, busco enfatizar a visão dos autores da Sociologia da Infância: Sarmiento (1997, 2002, 2004, 2005) e Corsaro (2002, 2005, 2009,2011). Quanto à questão cultural, as reflexões desta dissertação são orientadas pelos estudos de Silva (2000), Geertz (2011), Chauí (1989) e Delgado (2003). As reflexões da Socioantropologia do jogo sobre as culturas infantis e brincadeira são orientadas por autores como Brougère,(2004 e 2006), Borba (2008) e Costa (2005, 2010 e 2012). Na Sociologia Rural: Gohn (1997, 2005), Caldart (2000, 2001, 2003, 2012) Sales (2006), Arenhart (2007) e Alencar (2000). Da Psicologia do Desenvolvimento Infantil: Vygotsky (1998), Elkonin (2009) e Costa (2005, 2010).

Portanto, este é um estudo das brincadeiras enquanto expressões culturais da infância a partir dos pontos de vista histórico, cultural e social, o que implica em questionamentos sobre os diversos fatores, ao mesmo tempo em que busca compreender a infância em diversos momentos num lugar específico. O intuito é perceber as crianças em seus atos, em suas brincadeiras, tentar captar a forma como elas se apropriam da cultura do assentamento em suas brincadeiras, tentar perceber onde se encontram as brincadeiras tradicionais e qual a força que estas têm para a infância que lá se encontra.

A estrutura do trabalho está disposta em introdução e mais quatro capítulos. O primeiro capítulo, “Infância, brincadeira e cultura”, apresenta uma breve reflexão sobre infância, seguida de discussões sobre cultura lúdica e os jogos tradicionais como história que se (re)constrói. Este primeiro capítulo apresentará as bases teóricas dos principais conceitos que serão utilizados neste estudo, trazendo ao leitor a noção de que a cultura lúdica se constrói em conjunto com a cultura geral e que a identidade cultural inscreve-se neste processo, no qual, contato com o outro e com o contexto que nos cerca passamos a construí-la desde a infância.

O segundo capítulo inicia com a apresentação do Assentamento Recreio, suas delimitações territoriais e breve histórico do processo de luta pela terra, em seguida serão explanadas questões sobre a organização política e comunitária do Assentamento enquanto contexto específico do brincar. No terceiro capítulo consta a explanação sobre as escolhas metodológicas e procedimentos que foram utilizados, caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, além da justificativa do estudo de caso e da inspiração etnográfica como

metodologia. Conta também os objetivos deste estudo, finalizando com as considerações sobre o início do trabalho de campo e categorias de análise. O quarto capítulo apresenta a análise de dados do *corpus* da pesquisa.

2. INFÂNCIA E CULTURA

Neste primeiro capítulo irei abordar alguns aspectos sociais e históricos que contribuíram para que a infância fosse compreendida atualmente como uma categoria social. Além desta questão são apontados também alguns estudos e compreensões sobre a cultura lúdica e as culturas infantis, com ênfase na brincadeira, que, por sua vez, vem sendo percebida como uma atividade que faz parte da infância, esta é portanto, uma das categorias de análise que embasam este estudo. Em seguida, são evidenciados estudos que enfatizam a brincadeira como uma prática tradicional, ou seja, cultural.

2.1. Breves reflexões sobre a infância

Sabe-se que a noção de infância percorreu um longo processo até atingir a suposição de que seria singular e ao mesmo tempo pluralizada, por expressar as características particulares do espaço e do tempo em que é vivenciada e partilhar aspectos fisiológicos comuns a cada faixa etária.

Há de se reconhecer que existe uma visão idealizadora de infância como espaço de liberdade e distanciamento das dificuldades da vida e esta visão suscita a necessidade de reflexões sobre a infância enquanto categoria social, construída historicamente e, principalmente, que a infância assume diversas maneiras de existir, portanto é plural, sendo vivenciada conforme o contexto em que cada criança se encontra.

A infância inscreve-se também como conceito cultural. É um campo de estudos que demanda conhecimentos interdisciplinares, a fim de entendermos os conceitos que emergem constantemente a respeito da criança e da infância.

Vem sendo considerada a necessidade de se perceber as crianças em suas singularidades, principalmente em relação aos estudos desenvolvidos junto a elas. Como ressalta Arenhart (2007), o que vem crescendo é o reconhecimento de estudar a infância a partir do que as crianças a consideram, ou seja, fazer pesquisa sobre a infância sem reduzir o papel das crianças neste processo. Portanto, pode-se dizer que não se tratam de pesquisas sobre crianças, mas pesquisas com crianças, elas participam, são sujeitos ativos na construção de suas histórias.

Desta forma, cada época e cada sociedade exprime seus discursos e expectativas em relação à criança de formas distintas e estas expressões implicam em consequências sobre

o sujeito em formação, interferem diretamente no comportamento das crianças, adolescentes e adultos, pois são discursos que envolvem as relações e os comportamentos.

Ariès (1981), compreendeu a infância como um produto histórico, uma vez que a infância pode ser considerada como uma invenção da modernidade, constituindo-se numa categoria social construída recentemente. O surgimento do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não caracterizando-se portanto como uma herança natural do ser humano.

Na Idade Média, havia certos cuidados com as crianças muito pequenas, mas estes cuidados limitavam-se às questões sanitárias e de saúde ou a certos “mimos” enquanto as crianças pequenas ainda despertavam nos adultos sensações relacionadas à diversão e descontração.

Ao crescer, aos poucos a criança ficava em segundo plano no âmbito familiar, a atenção dirigida e ela diminuía e esta já não era observada e cuidada, podendo facilmente ser substituída por outra que viesse a nascer, o interesse era que a criança participasse ativamente do mundo adulto, iniciando sua colaboração nos trabalhos domésticos e nas oficinas. Não havia, portanto, distinção de espaços, as crianças participavam de todos os acontecimentos com os adultos, vestiam-se como adultos em miniatura e eram obrigadas a comportar-se como eles. Na época medieval, a família era um organismo social e moral, o sentimentalismo era secundário e muitas vezes as crianças cresciam em outras famílias (que não lhes deram origem) a fim de adquirirem aptidão para os serviços domésticos.

Com o Iluminismo, pensava-se em direcionar o pensamento das crianças à razão e cabia aos adultos preparar as crianças para a vida adulta, no sentido de incentivar os bons costumes, ou seja, a criança era vista como uma folha em branco na qual deveriam se inscrever as noções de moral e razão.

Tais fatos podem ser identificados até mesmo nas obras de arte da época, já que não havia outro espaço para retratar a infância, já que as crianças conviviam e partilhavam da rotina dos adultos, não havia espaços específicos e nem tratamento diferenciado para com as crianças (ARIÈS, 1981).

A preocupação com a criança para além das questões sanitárias deu-se somente entre os séculos XVI e XVIII, configurando-se como pensamento moderno devido às profundas mudanças ocorridas no conceito de família, no Estado e pelo surgimento da escola, tais mudanças contribuíram para o surgimento do sentimento de infância.

A transição da sociedade medieval para a sociedade burguesa, a partir da Revolução Industrial, inaugurou um novo modelo familiar, realocando assim o lugar da

criança no contexto social e instaurando a importância de cada fase etária das crianças e suas especificidades, pois agora a infância passa a ser considerada uma das mais importantes fases da vida.

O sentimento de infância e a atenção dirigida a ela enquanto categoria social surge em conjunto com a ideia de que a família era o lugar da criança, principalmente nas famílias burguesas da Europa. No Brasil este sentimento emergiu também em conjunto com as ideias burguesas, a intenção era modelar os excluídos e as crianças que estavam nas ruas pela escola de massa.

Assim, o sentimento de infância foi inaugurado junto às transformações nas relações sociais, no papel da família e da criança que o capitalismo passou a imprimir na sociedade. A criança começa a ser vista como alguém que necessita de cuidados e preparos para a vida adulta, para o que ela virá a ser no futuro.

Rousseau (1979), com suas ideias românticas sobre a infância, defendia a educação da criança como prática que deveria ser livre de julgamentos. Ele, assim como outros estudiosos (Piaget, Wallon, Vygotsky, Winnicott) que contribuíram para a constituição da ideia de infância, nos auxilia e contribuem até hoje nos estudos sobre a infância e a criança.

A centralidade social que a criança assumiu no decorrer das mudanças que emergiram na Idade Média, implicou o surgimento de novas demandas em relação à infância, incluindo aos espaços que as crianças deveriam ocupar num mundo que, até então, era de soberania do adulto e correspondia aos interesses da vida adulta.

Dentre as demandas e novas concepções trazidas pelo Romantismo encontra-se a compreensão positiva da brincadeira como atividade espontânea da criança, como um comportamento rico de verdades, já que neste momento a criança passa a ser percebida como alguém repleto de possibilidades interiores e portadores da verdade. Desta forma, a brincadeira é considerada como boa por ser inerente à criança que era boa e de natureza pura (BROUGÈRE, 2006).

Com tantas modificações na conjuntura da sociedade, surgiram alternativas para atender às novas demandas que emergiam, principalmente no que se refere à família, com a industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho e as novas concepções sobre a criança.

A escolarização inicialmente foi uma alternativa para que as crianças ficassem em espaços restritos e distantes das atividades dos adultos, numa espécie de enclausuramento, sem muitas bases pedagógicas. Em suas origens a escola constituía um local ambíguo que ao mesmo tempo em que separava o adulto da criança, negava esta diferenciação,

caracterizando-se como um espaço entre o público e o privado, exigindo das crianças comportamento de adulto sem deixar de ser criança (CORDEIRO, 2011).

Desta forma, a infância e a escolarização estão entrelaçadas historicamente, e buscar compreender este processo explica o surgimento do sentimento de infância citado por Ariès (1981), além da imprescindível referência aos fatores sociais, religiosos e políticos que fizeram parte da origem do termo. O espaço escolar é um ambiente permeado de conteúdos complexos de relevância social e cultural, que vem sofrendo constantes modificações, mas que sempre foi uma forma eficaz dos adultos exercerem poder sobre as crianças, como espaço de controle e de estímulo a um futuro próspero, ignorando por diversas vezes as características e os potenciais das crianças, seres repletos de subjetividades.

Deste modo, o percurso histórico pelo qual a criança passou e a designação de conceitos como o de Infância são produtos de diversas mudanças ocorridas no mundo, estas afetaram toda a estrutura da sociedade e resultaram na compreensão de que a criança é um ser dotado de especificidades, que interage e modifica o mundo em que vive. Entretanto, estas transformações também provocaram noções e atitudes ambíguas em relação às crianças, pois ainda são poucas as políticas e práticas que possibilitam que elas sejam respeitadas integralmente.

São inúmeros os estudos sobre a infância, e pode-se dizer que há uma ideia quase unânime em relação à sua existência, grande parte dos estudos apontam que a criança sempre existiu, o que veio a surgir foi a categorização da infância. O fato é que, na modernidade, a criança é percebida como sujeito, um novo ator social, que demanda diversas ações e alternativas direcionadas a ele.

Vivenciamos uma época em que os direitos humanos são muito conhecidos e pouco exercidos, e por vezes nos deparamos com situações lamentáveis que nos faz em questionar se realmente houve tão grande avanço em relação ao respeito à infância. Ao passo que compreendemos que a infância é uma categoria social, na pós-modernidade as crianças de certa forma voltam a assumir papel de “homúnculos”, condicionadas a deveres e obrigações que ditam como deve ser a infância.

As configurações da infância assumem diversas formas e variam de acordo com cada sociedade. A infância vivenciada na zona urbana partilha de aspectos distintos da infância vivenciada na zona rural, no entanto, se compõem mutuamente. Posto que, em ambas infâncias as crianças possuem aspectos biológicos comuns à faixa etária em que se encontram, além disso, o Brasil é um país de origens rurais, não há como negar os traços que resistem ao tempo e se enraizaram em nossa cultura.

Assim, pode-se dizer que, quanto aos aspectos biológicos e cronológicos, todos nós um dia fomos ou somos crianças, mas a infância é vivenciada de diversas formas, que se distinguem de acordo com questões sociais, econômicas e culturais e se entrelaçam com o passado e presente.

As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua vida social e na das pessoas que as rodeiam e no mundo em que vivem. Não são passivas, são sujeitos ativos nos processos sociais. Sendo assim, a infância não é universal, existem múltiplas infâncias que se apoiam em culturas distintas e formulam suas próprias culturas, tornando-se singulares (NUNES, 2003).

Vir a ser, aprimorar atitudes, pensamentos e obter novos aprendizados não é uma característica exclusiva da infância, pelo contrário, é uma condição humana, portanto as crianças têm total condição de agir, interagir e modificar o mundo, não estão limitadas a ser alguém idealizado, precisam ser percebidas numa perspectiva integral de desenvolvimento, como alguém que é, e por isso exerce seu papel na sociedade hoje, sem necessidade de esperar pelo futuro.

A prevalência do sistema capitalista na modernidade modifica as formas de viver, encontramos-nos diante de um ciclo no qual o interesse pelo lucro supera o respeito e conseqüentemente, acontece a exploração que resulta em crises as quais a sociedade já não consegue solucionar e afetam os mais diversos segmentos da sociedade.

Nesta perspectiva, as crianças encontram-se em desvantagem, estão imersas neste sistema e se tornam vítimas de uma cultura “adultocêntrica”, reduzindo a importância de sua participação social. Esta realidade, que atinge tanto crianças de classes economicamente menos favorecidas quanto mais favorecidas, torna-se paradoxal, visto que na medida em que a infância vem se consolidando enquanto categoria, ao mesmo tempo as crianças são consideradas incapazes e inferiores aos adultos (ARENHART, 2007).

Como ressalta Arenhart (2007, p. 17), “há uma problemática das limitações que se estabelecem para a vivência da infância em nossos tempos, em decorrência principalmente do desenvolvimento do capitalismo que acirrou as situações de desigualdade social. Atualmente ocorre um confinamento das crianças e um cerceamento de suas possibilidades de usufruírem a infância que afetam a todas as classes sociais, as crianças vivenciam a infância de forma bastante limitada, tanto espacial, quanto temporalmente”.

Naturalizar a infância é deixar de considerar que ela é fruto de mudanças e que é dotada de especificidades que vão sendo construídas conforme o meio em que vivem, a infância é uma categoria geracional (SARMENTO, 2009).

As instituições, a mídia e a sociedade produzem efeitos que atingem as diversas infâncias e oferecem às crianças alternativas pautadas no sistema capitalista de produção, logo os brinquedos, os jogos e as brincadeiras acontecem imersos nesta esfera. Com cada vez mais frequência surgem serviços voltados especificamente ao público infantil, que conforme a lógica capitalista, trata-se de consumidores em potencial.

Os direitos reservados às crianças que estão previstos por lei confirmam a percepção da criança enquanto sujeito social e cada sociedade estabelece normas específicas para esta categoria que é a infância. Assim, na contemporaneidade nos deparamos com diversas infâncias, as crianças vivem esta experiência conforme o contexto em que se encontram. Nesta perspectiva, abordaremos a infância das crianças assentadas, compreendendo também que as brincadeiras infantis evoluem e representam sobrevivência cultural diante de tantas novas modalidades de brincadeiras.

A brincadeira é uma atividade construída socialmente, uma vez que as crianças constroem suas culturas e se baseiam na cultura dos adultos e do contexto o qual estão inseridas. Este estudo desenvolveu-se nesta perspectiva, considerando a criança em suas especificidades e com a compreensão de que o contexto (cultural e social) é um dos fatores que influencia na existência de diversas “infâncias”. Portanto, faz-se necessário compreender que a criança utiliza a cultura na qual está inserida e a ressignifica, criando assim cultura lúdica própria e as culturas infantis.

2.2.Cultura Lúdica

Quando se pensa em criança e infância remete-se ao brincar, este pensamento é fruto da visão de que a brincadeira é uma atividade inerente à infância. As referências ao mundo adulto e ao mundo infantil, originadas da diferenciação que emergiu na Idade Média entre o ser adulto e ser criança, resultaram na designação das atividades próprias a cada época da vida humana. Este fato dá-se devido às transformações que ocorreram nas sociedades, juntamente com a industrialização e a urbanização.

No entanto, estudos como os de Huizinga (2007) ressaltam que brincar não é uma atividade somente infantil, mas é uma atividade humana, embora esteja atrelada ao conceito

de infância, de acordo com o autor, a brincadeira é mais antiga que a cultura humana, pois passou por diversos processos de modificações.

Conforme Sarmiento (2002, p. 4) “as culturas da infância são tão antigas quanto à infância”. O lúdico, o encanto presente nas brincadeiras e a infância merecem atenção especial, principalmente no que se refere “às infâncias” vivenciadas de forma particular em cada espaço, que por estarem imersas em diversos contextos, possuem características ímpares, ao mesmo tempo partilham de questões comuns.

Segundo Huizinga (1971), o termo lúdico significa “ilusão”, simulação”, o que é pertinente à brincadeira e justifica muito do que acontece no ato de brincar. Neste sentido, o lúdico é o processo de significações que compõe a brincadeira de acordo com o contexto sociocultural no qual as crianças estão inseridas, a prática lúdica é uma forma de manifestação cultural, é processo de significação (VASCONCELOS, 2005).

É válido ressaltar que a cultura lúdica se desenrola conforme o contexto no qual acontece, conforme cada situação e de acordo com cada local, portanto as crianças se apropriam do contexto e brincam de diversas formas. Conforme Salgado, Jobim e Souza (2007, p.30) “a criança aprende a brincar e a tornar-se jogadora ao assimilar e transformar a cultura lúdica com a qual se depara no momento em que brinca ou joga”.

Devido às práticas lúdicas serem fortemente influenciadas pelas características da cultura onde elas se desenvolvem, faz-se necessário buscar definições de cultura. Esta tarefa é complexa já que a palavra cultura abrange diversos significados e possui amplas possibilidades de interpretação. A cultura e a humanidade se entrelaçam e são interdependentes. O ser humano se afirma por meio de sua cultura, que é construída cotidianamente em suas atividades e o brincar é uma destas atividades, configurando-se, portanto, como uma prática cultural permeada de valores, de modos de fazer, de informações e significados.

A cultura lúdica é um dos elementos centrais para a ideia de infância, embora o aspecto lúdico não seja exclusivo da infância e esteja presente também no mundo adulto. Desta forma, pode-se falar em cultura lúdica adulta e cultura lúdica infantil, ambas inseridas na cultura lúdica geral. Nutrindo-se das estruturas sociais, a cultura lúdica modifica - as, pois dispõe de autonomia para isto, no entanto, esta autonomia está interligada a cultura global de uma sociedade específica.

Podemos compreender então que a cultura lúdica é o conjunto de ações e artefatos que possibilitam a brincadeira e são as experiências lúdicas que constroem a cultura lúdica.

“Ela se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (BROUGÈRE, 1998).

A etnografia da cultura aborda aspectos diversos, tais como costumes, hábitos, crenças conhecimentos e leis que o homem adquire enquanto membro de determinada comunidade (LARAIA, 2001). Assim, compreende-se que o homem constrói sua cultura em convivência com o outro, ou seja, em consonância com grupo social no qual está inserido.

A cultura pode ser entendida como produção e criação da linguagem dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, a cultura é o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo (CHAUI, 1989 p. 51).

Há uma diversidade de definições sobre cultura. Corroboro com Geertz (2011), quando cita Marx Weber em relação ao homem como um animal que tece e se prende à sua própria teia repleta de significados, desta forma é a cultura: produzida e vivenciada pelo próprio homem e não se limita a uma ciência experimental, mas é repleta de significados.

Para a antropologia, a cultura pode ser compreendida como um sistema simbólico que comporta o que é observável e a sociedade deveria estar aberta a receber uma gama de relações que estão em constante produção e que são sua composição (COHN, 2005).

Falar de cultura não significa falar de uma categoria, mas de uma realidade repleta de diversos contextos e, assim, é necessário contextualizá-la. As diversas definições abordam aspectos que compõem a cultura de formas distintas, mas que se entrelaçam, pois a cultura é formada pela rede de significados, saberes e fazeres construídos pelo ser humano.

“A cultura é o acervo de saberes do qual uma coletividade lança mão para se relacionar com o mundo, para lidar com a natureza e com a sociedade, para tornar possível a convivência em seu interior e com exterior, enfim, para viver e se reproduzir” (BARROSO, 2005, p. 21).

O termo cultura refere-se à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada grupo social individualmente. “Cada realidade cultural possui uma lógica interna a qual está ligada a variedade dos contextos onde são produzidos. Cada cultura é particular e este fator inclui também suas relações com outras culturas” (SANTOS 2007 p. 8).

“A cultura pode ser entendida como o modo de vida peculiar que caracteriza um grupo, são os comportamentos, crenças e costumes compartilhados do grupo” (ANGROSINO, 2009, p. 16).

Neste sentido, é possível compreender que a brincadeira é composta por significados e símbolos culturais que mediam a relação do ser humano com o ambiente e com os outros. De acordo com Vygotsky (1998), o sujeito se constitui a partir da relação com o outro e a brincadeira vai além de uma atividade que satisfaz os instintos infantis, é uma atividade carregada de significados, e por isso difere da brincadeira das demais espécies, pois o uso de ferramentas, símbolos, instrumentos e signos como mediadores é característico do ser humano.

É por meio da brincadeira que se constitui a cultura lúdica infantil, a medida que as crianças brincam, constroem sua cultura. Desde os primórdios da humanidade, a brincadeira faz parte do comportamento humano e a percepção de que a brincadeira tem um papel ímpar no desenvolvimento global da criança vem se tornando emergente na modernidade. Portanto, o brincar se faz presente em diferentes tempos e lugares e a brincadeira acontece de acordo com o contexto sócio histórico no qual as crianças estão inseridas. Além disso, é uma forma de intervir na realidade, impulsionada por sentimentos espontâneos, dentre eles a criatividade e a alegria que caracterizam o estado do espírito infantil.

Neste sentido, a compreensão da importância da brincadeira para as sociedades é fundamental, posto que é uma característica intrínseca da infância, uma das principais formas pelas quais a criança significa e ressignifica o mundo que a cerca, construindo sua própria cultura, além de possibilitar o exercício de frustrações, do diálogo entre o real e o imaginário, entre o que se deseja e o que é possível realizar.

Conforme os estudos de Vygotsky (1998) e Elkonin (2009), é a percepção que a criança tem do mundo é que irá definir os conteúdos das brincadeiras. O brincar é visto por esses autores como uma atividade cultural que tem sentido em si mesma, que é criada pelo sujeito e não apenas como uma preparação para a vida adulta.

Concordo com Graue e Walsh (2003) quando dizem que muito do que sabemos sobre as crianças resulta de esforços no sentido de compreendê-las como seres individuais, mesmo que, em quantidades e estatísticas, a subjetividade não venha sendo levada em conta, menos ainda o contexto social. Daí a necessidade de compreender a importância do contexto nas expressões das crianças.

Para estudarmos as crianças em contexto, observamos, de perto e sistematicamente, as crianças em seus contextos locais – o recreio, a escola, o quintal, ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às particularidades concretas das suas vidas nestes contextos e registamos essas particularidades ao ínfimo pormenor (GRAUE; WALSH, 2003, p.21).

O ser humano se desenvolve em contextos específicos e em consonância com as experiências partilhadas e a brincadeira, como uma das características do desenvolvimento humano se inscreve nesta realidade. Conforme Kishimoto (1999), a imagem do jogo é construída de acordo com o contexto social, com os valores e formas de viver.

Um contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos conhecimentos macro e micro – sociais, é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos. O contexto pode ser visto como uma arena delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de culturas (GRAUE; WALSH, 2003, pag. 25).

A brincadeira, quando não é bem compreendida, muitas vezes se contrapõe à seriedade, não pelo fato de não ser atividade importante, mas por estar geralmente acompanhada dos sentimentos de liberdade, espontaneidade, distração e prazer, elementos contrários ao trabalho e à obrigação. Cabe ressaltar que a brincadeira não tem somente este aspecto de atividade prazerosa, mas é também uma forma de exercitar as frustrações, de aprender a lidar com as diferenças, e esta é outra característica que faz do brincar um ato importante para a formação dos sujeitos.

O brincar é uma atividade voluntária em que as crianças brincam porque gostam de brincar, brincam por prazer, pela sensação de liberdade (HUIZINGA, 2007). Assim, estudar a brincadeira é uma das maneiras de entender como acontece seu desenvolvimento social e comportamental. As crianças não reproduzem o mundo na brincadeira, mas há a recriação do que se vive, é a significação do brincar que ultrapassa a realidade e inaugura inúmeras possibilidades de compreensão e diálogo com o mundo.

O brincar, como manifestação cultural, é próprio das culturas lúdicas de adultos e de crianças, o brinquedo é fruto da representação que os adultos fazem da criança, da criação de espaços e artefatos destinados a ela e do uso que as crianças fazem destes a partir de suas necessidades e interesses (LIMA; COSTA, 2011).

“A brincadeira humana supõe um contexto social e cultural, não é natural, pois a criança desde seu nascimento está inserida num contexto social e seus comportamentos vão sendo moldados, impregnados e imersos neste contexto. A brincadeira caracteriza-se como um processo de relações interindividuais, portanto cultural” (BROUGÈRE, 2006, p.97).

A brincadeira é uma das atividades mais significativas para a participação social e cultural, para a construção da identidade, para o processo de socialização e sociabilidade, bem como para o desenvolvimento da criança (NUNES, 2003).

Há que se destacar também a cultura como fator relevante para a brincadeira, no qual o brincar numa perspectiva sociocultural, é uma maneira que as crianças têm de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, as culturas e as relações entre as pessoas.

As práticas lúdicas infantis são atividades que refletem tanto o processo de apropriação cultural vivido pelas crianças quanto a produção cultural infantil (ELKONIN, 2009).

É na interação com o outro que a brincadeira ultrapassa os limites do que é fantasia ou realidade e isto colabora para a construção da identidade infantil. Como citam Silva e Pontes (2005), a interação social presente nas brincadeiras é fundamental para o ser humano, posto que auxilia o desenvolvimento e a própria sobrevivência, já que é a partir de suas relações com o outro e com o mundo que o homem adquire novas conquistas, tais como a comunicação, que lhe garante segurança e bem-estar social. Como destaca Brougère (2006), o jogo e a brincadeira proporcionam o estreitamento da relação consigo e com os outros, num processo de subjetivação e socialização.

“A atividade lúdica tem papel decisivo no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, por promover o contato com o outro, autocontrole bem como no desenvolvimento da linguagem e do aprendizado” (VYGOTSKY, 1998).

Brincar é uma atividade que permite ao ser humano exercer o domínio de seus impulsos e angústias, além de libertar estes sentimentos, fazendo com que sejam superados. “Na qualidade de sujeito social, brincando a criança não está só fantasiando, mas está trabalhando suas contradições, ambiguidades e valores sociais” (ROCHA *apud* COSTA, 2005, p.60).

Uma das características centrais da brincadeira é o movimento de interiorização que transforma as significações, na qual os sujeitos reelaboram a realidade de acordo com suas subjetividades e com o sentido privado, conferindo características particulares à sua cultura, apropriando-se do signo em função de sua significação (VYGOTSKY, 1998).

Na brincadeira, a criança experimenta o mundo adulto sem adentrá-lo como principal responsável, além de ser uma forma de construir sua própria cultura, na brincadeira a criança deixa-se levar por seus desejos, sensações de poder e de escolha. Assim, a atividade lúdica não é vazia, é composta por elementos únicos que fazem da brincadeira uma atividade que, mesmo sendo livre, é séria e não está limitada ao espaço físico, supera condições

impostas pelos adultos. Sendo assim, o brincar é ao mesmo tempo espaço de concepção infantil, superação da infância e vivência de mundo.

Portanto, pode-se dizer que a brincadeira é uma prática cultural e a cultura lúdica engloba os aspectos da cultura geral, é influenciada por estes aspectos e não é exclusiva das crianças, pois os adultos também possuem cultura lúdica e esta, por sua vez interfere diretamente nas culturas infantis.

2.3.Culturas infantis e cultura de pares

Os modos de brincar e as culturas infantis se constituem junto à identidade da infância, pois, ao brincar, a criança também constrói sua identidade, seus próprios significados e subjetividades. É por meio da brincadeira a criança vivencia a cultura que a cerca e a brincadeira é uma forma que as crianças têm de se apropriar dos códigos culturais.

As brincadeiras fazem parte das atividades sociais mais significativas, são expressões das culturas infantis, já que ao brincar as crianças experimentam papéis, representam, vivenciam e reconstruem a realidade que as cerca de forma prazerosa, atribuem significados mesmo que por diversas vezes estejam limitadas por regras de tempo e espaço onde estas brincadeiras acontecem (BROUGÈRE, 2006).

O ser humano constitui suas culturas e depende delas para sobreviver, são os hábitos que sustentam a humanidade. Há uma rede de significados que propicia a sobrevivência humana. É uma construção em conjunto, na qual estão interligadas a cultura e a humanidade, ambas existem e se influenciam mutuamente.

As culturas infantis surgem quando as crianças e seus pares agem espontaneamente, sem que os adultos interfiram diretamente nestas ações. O reconhecimento das culturas infantis acontece a partir do momento em que percebemos a infância enquanto categoria social e construtora de suas próprias culturas.

Conforme Corsaro (2011), as crianças apreendem o mundo de forma criativa, não repetindo ou imitando os adultos, neste processo constroem junto aos seus pares conjuntos que incluem valores, interesses e rotinas. O termo cultura de pares não está restrito a quando as crianças brincam e interagem em duplas, mas quando interagem como parceiros numa mesma atividade.

As crianças aperfeiçoam o que percebem no cotidiano, e suas práticas são mais do que reproduções das ações dos adultos, são apropriações da realidade, pois recriam as

brincadeiras de acordo com o que percebem do mundo e trazem ao universo infantil. Portanto, o elemento que possibilita à criança agir e é específico das culturas infantis é o brincar.

Neste processo, pode-se perceber que a experiência que a criança vivencia no brincar não é transferência da cultura já existente, a criança é uma co-autora na construção da cultura lúdica que se insere na cultura geral (BROUGÈRE 2006).

Conforme Borba (2008), as crianças como membros de um grupo social partilham das características deste, mas não são passivas, são ativas e colaboram com o mundo e, neste processo, as relações entre pares se sobressaem.

Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, comungam formas de interpretação e de participação no mundo em que vivem. Cria-se, assim, um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si (BORBA, 2008, p.79).

Para tanto, cabe compreender do que se trata a cultura, perceber que existem variadas maneiras de defini-la, bem como de vivenciá-la. A cultura pode ser considerada como um complexo de padrões, de costumes, hábitos e comportamentos que estão junto a mecanismos de controle sem os quais o homem não sobrevive e que servem para direcionar seu comportamento. “Cultura é o processo inteiro por meio do qual os significados e definições são socialmente construídos e historicamente transformados” (Silva, 2010, p. 140).

A cultura é essencial à existência humana, pois somos seres incompletos e inacabados, bebemos da cultura geral na qual estamos imersos desde o nascimento e construímos a cultura particular onde nos acabamos e completamos, nossos atos são fruto da união entre o biológico e o cultural, são produtos culturais resultantes da interligação entre cultura geral e cultura particular (GEERTZ, 2011, p. 33). Esta é a perspectiva dialética defendida por Vygotsky, na qual o homem forma as estruturas da sociedade e ao mesmo tempo é formado por elas.

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos, para controle do comportamento, fontes de informação extra somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Os padrões culturais não são gerais, são específicos (GEERTZ, 2011 p.37).

É um dos pressupostos básicos dos estudos de Vygotsky a ideia de que o ser humano se constitui enquanto tal em sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana, num processo histórico que no decorrer do desenvolvimento da espécie e do indivíduo molda o funcionamento psicológico do homem.

Os mundos culturais infantis se constroem entre as culturas geradas e conduzidas dos adultos para as crianças. As crianças constroem suas culturas num amplo contexto social e por isso possuem autonomia relativa no processo de socialização, visto que suas brincadeiras, seus jogos, suas ações e reações são produtos das relações com outras crianças e com os adultos, sendo necessário considerar as condições sociais em que vivem e interagem conferindo sentido ao que fazem (DELGADO, 2003).

As culturas da infância são tão antigas quanto à infância e resultam de um processo social de construção desta categoria social. A diferença geracional é historicamente construída, com efeitos na evolução do estatuto social e das representações sociais sobre as crianças e transporta as marcas dos tempos, exprime as sociedades em suas contradições, estratos e complexidades. Todas as crianças constroem cultura na sua interação mútua, na edificação de seus mundos de vida e de suas culturas, o brincar é um dos pilares das culturas da infância (SARMENTO, 2005).

As crianças constroem suas culturas em interação com outras crianças, constroem autonomia, criam e partilham significados com seus pares, sempre em diálogo com a cultura e contexto no qual vivem (CORSARO, 2011). Assim, faz-se necessário compreender que as culturas infantis estão imersas numa rede de significados que são originadas a partir das relações e influenciadas pelos fatores sociais e culturais, são infantis, mas não estão alheias à realidade, pelo contrário, estão nela imersas e se constroem nesta fluidez entre o que existe e o que se constrói diariamente.

Vale ressaltar que as crianças vivem em contextos diversos e que estes modificam suas ações, moldam-nas e são modificados por elas, são relacionais em espaços e tempos particulares. Segundo Vygotsky (1998) é por meio da cultura que o ser humano adquire os sistemas simbólicos que representam a realidade e internaliza as formas culturais de comportamentos.

A cultura possui caráter lúdico, o jogo é uma atividade livre e através da experiência lúdica a criança experimenta o mundo, cultiva saberes e valores. Para Huizinga (2007) “o jogo é elemento da cultura, mas não é uma atividade que surge naturalmente(...)é uma atividade que não está vinculada ao interesse no lucro, mas é uma atividade que obedece regras e limites temporais.

O lugar da criança é o lugar das culturas da infância, é reestruturado continuamente pelas condições e estruturas que definem as gerações em cada momento histórico concreto. As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos e artefatos que conferem modos de compreensão simbólica às crianças sobre o mundo, ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto (SARMENTO, 2004).

Pode-se considerar que as atividades, as rotinas e os valores produzidos e compartilhados pelas crianças com seus pares é a própria cultura infantil (CORSARO, 2009). Nas relações com seus pares, as crianças internalizam os elementos culturais que compõem seu grupo social.

As crianças constroem as culturas infantis de diversas formas e a brincadeira é uma destas, é um espaço de constituição, como relata Borba (2008) qualquer local onde as coisas aconteçam chama atenção das crianças e elas constroem seus mundos, interpretam e compreendem a realidade pelo brincar.

Para Corsaro (2009), as culturas da infância são as culturas de pares. A construção dessas culturas se dá em interação com as outras crianças e também com os adultos. As crianças reproduzem a cultura interpretativamente e constroem as culturas da infância.

Na brincadeira existem as contradições entre o que se pode e o que se quer realizar, a criança transita entre seus desejos e a realidade. Na brincadeira “o real não se confunde somente com o lógico objetivo, mas também com o cultural, do qual a brincadeira se nutre” (COSTA, 2012, p.24).

A cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social, é uma rede de significados que se reorganizam constantemente, esta cultura possui suportes que são objetos da brincadeira (os brinquedos) e é composta de estruturas e portanto é também simbólica, compõe-se de imaginação, relatos e histórias (BROUGÈRE, 2006, p.51).

Assim, as culturas infantis se constroem em constantes interações com a cultura geral, são inspiradas pelo mundo que os cerca e possuem particularidades, mas por esta razão as expressões lúdicas e as brincadeiras são culturais, embora sofram influências da cultura que é construída historicamente. “Há uma cultura preexistente que define o que é jogo e suas formas de operacionalização, de tal sorte que, mesmo quando solitário, implica uma atividade

cultural que requer assimilação personalizada para cada nova atividade lúdica” (COSTA, 2012, p. 35).

Os estudos das culturas infantis enfatizam à análise da brincadeira, que é uma atividade de apropriação e aprendizado cultural na qual a criança ressignifica a realidade em que vive. Na contemporaneidade, a cultura lúdica está relacionada às novas formas de jogos e aos suportes tecnológicos que as crianças dispõem. Além desse fator, as crianças são alvo da mídia e da lógica capitalista com a crescente produção de artefatos lúdicos (brinquedos e jogos). Assim a mídia e a cultura televisiva influenciam as brincadeiras das crianças nos mais diversos contextos.

Embora sofra influências da cultura geral, a criança é produtora de cultura e isso acontece em todos os espaços que ela ocupa, mesmo quando há influência ou direcionamento dos adultos, e assim a brincadeira será observada na escola, como uma forma de construção e reconstrução cultural e patrimonial, de pertencimento a um grupo que possui características específicas explícitas em suas vivências. As brincadeiras oferecem às crianças alguns dos pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Dentro desta linha, Fernandes (2004) relata que “as expressões as quais hoje denominamos culturas infantis já foram consideradas como manifestações culturais de uma cultura popular mais ampla, o folclore infantil é composto por inúmeras influências e gera significações sociais”.

Os elementos que são absorvidos da cultura geral se incorporam na cultura lúdica e são utilizados como bagagem cultural das crianças onde melhor se adaptarem. Assim, as brincadeiras percorrem um percurso histórico e são influenciadas pela cultura geral, algumas delas permanecem e resistem às novas tecnologias, são repassadas de pais para filhos e discretamente compõem sua herança imaterial.

2.4. A brincadeira como prática cultural e tradição

A brincadeira é uma das categorias de análise indispensáveis quando se pretende estudar os aspectos que compõem a infância. Para iniciar estas reflexões, cabe citar que existem inúmeras definições sobre brincadeira e jogo, o uso destas duas denominações por diversas vezes se confunde, pois elas estão imersas uma na outra, habitam num mesmo território, que é a ação lúdica, variando ainda de acordo com os contextos.

Neste ponto da pesquisa, iremos tratar do jogo como a atividade lúdica da infância, a brincadeira como prática cultural que se fundamenta e se renova continuamente na história.

Há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. Efetivamente, de acordo com essas categorias, as experiências e as interações serão diferentes (BROUGÈRE, 1998, p. 112).

Há brincadeiras que se repetem, com especificidades regionais, entre diversos ambientes socioculturais ao longo da história humana. Apresentam um nível de universalidade, tanto no tempo quanto no espaço. “São tradições culturalmente transmitidas de geração em geração” (CARVALHO; PONTES, 2003, p. 16).

Quando consideramos que as práticas sociais e culturais, os costumes e os valores variam de acordo com os contextos de cada grupo social estamos inclinados a acreditar que esta cultura deve ser ressignificada e assim dará continuidade a historicidade de um povo (OLIVEIRA, 2014). Assim, as produções culturais estão imersas nas expressões, nas manifestações sociais e comportamentais que são passadas de uma geração para outra.

Uma brincadeira é considerada tradicional devido aos elementos que a compõem, que são trazidos de outros tempos e sua incidência é bastante significativa a ponto de ser considerada tradição (SPRÉA, 2011).

Daí pode-se perceber que a brincadeira acontece de formas diversas e que depende do lugar e do tempo em que a criança se encontra. As brincadeiras no espaço escolar são diferentes das brincadeiras que acontecem em casa ou na rua, ou como afirma Brougère (2006, p. 52), “a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de ritmo próprio, mas só pode ser compreendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica”.

Os brinquedos e os artefatos lúdicos que são partilhados na cultura de pares são elementos que se configuram como uma forma de transmissão, de modos de brincar que passam de uma geração para outra (SARMENTO, 2004).

As crianças mais velhas ensinam às mais novas as suas brincadeiras, que assim tornam-se tradicionais. O que contribui para a permanência de práticas consideradas tradicionais é a observação que o ser humano tende a exercer sobre os modos de fazer, observando se aprende e, conseqüentemente, há a tendência de se perpetuar determinadas práticas.

O brinquedo é um veículo da brincadeira, mesmo que esta não esteja condicionada à existência do brinquedo: ele é um suporte, é objeto repleto de significados de uma cultura que facilita a atividade lúdica, ele representa o que a sociedade entende por ser criança, além de carregar características da cultura em que se encontra. O simbolismo que a criança confere ao brinquedo durante a brincadeira é o que demonstra onde se encontram realidade e imaginação e assim a criança representa o mundo em que vive pelo brincar.

Independente da época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem (KISHIMOTO, 2000).

A existência dos brinquedos está ligada ao fato de que os membros da sociedade atribuem sentido ao objeto e, a partir daí, este é fabricado e comercializado, ou seja, o brinquedo está inserido no contexto social e as características do sistema lhe imprimem funcionalidade (BROUGÈRE, 2006).

Assim, o brinquedo é um objeto que permite a compreensão do funcionamento da cultura e assume um valor diferente para cada criança, o que varia de acordo com a circunstância, ou seja, a criança é quem confere significados ao brinquedo no decorrer da brincadeira, e esta por sua vez, é uma forma de mudar a realidade, na brincadeira as coisas se transformam, pois esta não se limita à ação e sim a lógica do fazer, ao sentido da ação lúdica (BROUGERE, 2006).

As brincadeiras e os jogos acontecem em interação com as práticas sociais que os circundam, as crianças não estão alheias a esta realidade, mas a reconstróem. O jogo é a reconstrução de uma atividade social, jogando, a criança vivencia regras e normas que são compartilhadas nas relações sociais das quais participa. “Chamamos de jogo a uma variedade de prática social que consiste em reproduzir em ação, em parte ou em sua totalidade qualquer fenômeno da vida à margem do seu propósito prático real” (ELKONIN, 2009, p.19).

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos (BROUGÈRE, 2006, p. 59).

Das brincadeiras tradicionais podemos citar: amarelinha, jogo de pião, cabra-cega, pega-pega, bandeirinha, pular corda, ciranda-cirandinha, carimba, soltar pipa, jogar pedrinhas, entre outras. De acordo com Ariès (1981), na antiguidade algumas brincadeiras tradicionais eram comuns aos adultos e às crianças, assim como nas festividades onde todos participavam

juntos. Foi na Idade Média que elas começaram a se segmentar, considerando a idade e o sexo das crianças, assim como as diferenciações de gênero de acordo com os tipos de brinquedos.

As brincadeiras tradicionais estão atreladas ao folclore e à cultura de um povo, mas não são apenas heranças que sobreviveram ao passar do tempo, são expressões das culturas atuais, pois se adequam à realidade, ao momento e ao tempo em que acontecem, já que são constituídas das características sociais de quem brinca. Neste sentido, Corsaro (2009) afirma que na cultura de pares há a reprodução interpretativa do universo das relações sociais dos adultos.

Como parte da cultura popular encontram-se os jogos tradicionais infantis, pois expressam a produção espiritual de um povo em determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e estão em constantes transformações, pois incorporam criações de geração em geração (KISHIMOTO, 1999).

A tradição está ligada à transmissão, se considerarmos que para ser tradicional algo precisa ser transmitido e cultivado, e por transmissão entende-se um fenômeno sociocultural onde permanecem os elementos centrais da brincadeira e ao mesmo tempo são incorporadas novas características que advêm da estrutura cultural. As brincadeiras tradicionais são ensinadas de adultos para crianças e permanecem, se fortificam, quando as crianças em seus grupos as repassam e modificam conjuntamente.

As brincadeiras podem adquirir formas que se cristalizam e se tornam universais, fixam características culturais e sociais que variam conforme os grupos culturais, as sociedades, os regionalismos e o tempo (FERNANDES, 2004).

Desta forma, as brincadeiras estão nesta linha tênue entre passado e presente, que se encontram e reformulam o patrimônio lúdico, pois ao brincar a criança adquire novos conhecimentos e também produz outros. De acordo com Sarmiento (2004) as culturas da infância exprimem a cultura da sociedade, e fazem isto de forma distinta das culturas adultas, ao mesmo tempo em que constroem suas culturas particulares e universais. Tanto a universalidade do brincar quanto o contexto onde ocorrem as brincadeiras devem ser considerados.

A transmissão cultural ocorre num contexto social por isso o grupo é elemento essencial para que esta transmissão aconteça. Portanto, a cultura do brincar e as brincadeiras tradicionais são repassadas de um sujeito para outro dentro grupo, sendo a organização social necessária para que este processo ocorra, pois é um movimento de partilha e de intensa comunicação, mas o que se deve destacar é que a cultura que é transmitida é modificada e reinventada (CARVALHO; PONTES, 2006).

Vygotsky, ao desenvolver seus estudos sobre a brincadeira e o desenvolvimento infantil, afirma que a criança nasce num mundo humano e o início da vida já é dotado de informações, objetos e fenômenos que foram criados pelas gerações que a antecederam. Gradativamente, a criança se apropria destas informações e se relaciona com o meio, socialmente começa a participar e partilhar das práticas culturais e ao brincar acontece a aprendizagem social (BROUGÈRE, 2006).

Neste sentido, a brincadeira é sempre aprendizagem sociocultural, onde uns aprendem, outros ensinam a brincar e outros observam. A complexidade da brincadeira varia de acordo com as experiências de quem brinca. Trata-se de ressignificação cultural, onde ao brincar a criança muda o sentido da realidade, como ressalta Brougère (2006, p.99): “as coisas aí tornam-se outras”.

As brincadeiras tradicionais são uma forma de continuar algo que foi ensinado e proporcionam a sensação de pertencimento dentro do grupo social, além de permitir que haja movimentação dos jogadores e que as crianças conheçam e respeitem regras, utilizem a imaginação através do faz de conta com histórias, passando a conhecer o folclore presente em suas comunidades, que representa seu patrimônio imaterial.

Conforme Cascudo *apud* Brandão (1982), “folclore é a cultura do popular tornada normativa pela tradição”. De acordo com os autores, as definições de folclore e cultura popular se confundem e por vezes constituem o mesmo significado, referindo-se aos costumes e tradições populares. Caracterizam-se como folclore os rituais, as celebrações, os modos de vestir e comer, os modos de trabalhar, a vida cotidiana. O folclore é criado de forma individual e posteriormente é coletivizado.

Faz-se necessário reconhecer que vivemos na contemporaneidade, onde existe uma gama imensa de possibilidades, as crianças acompanham este ritmo e algumas das brincadeiras populares já não fazem parte do cotidiano infantil com tanta frequência, ou, se fazem foram adequadas, modificadas a ponto de ficarem quase imperceptíveis. Com o acesso aos jogos eletrônicos, às influências da mídia e às mudanças no estilo de vida da sociedade, o espaço para a brincadeira fica cada vez mais reduzido, brincar ao ar livre, com espaço para usar a imaginação é privilégio de poucos e isto se aplica também ao meio rural.

“É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou particularmente sua cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2006),

No entanto, é possível ressaltar que mesmo com inúmeras modificações, o que é popular permanece, resiste e se renova, dependendo da sociedade e da importância dada ao que é tradicional. O que possui significado para um povo e que resiste às mudanças temporais e espaciais é a riqueza cultural deste, denominada de bem imaterial. Sem dúvidas, há mudanças na estrutura das brincadeiras, estas passam por adequações, pois as crianças as reconstróem a partir das suas leituras, de suas vivências e experiências contextualizadas, mas a base, a essência da brincadeira permanece e preserva os mesmos elementos e uma mesma estrutura.

“O povo, aceitando o fato, toma-o para si, considerando-o como seu, o modifica e transforma, dando origem a inúmeras variantes. Assim, uma estória é contada de várias maneiras, uma cantiga tem trechos diferentes na melodia, os acontecimentos são alterados e o próprio povo diz: “quem conta um conto, acrescenta um ponto” (BRANDÃO, 1982, p.37).

As brincadeiras populares são riquezas guardadas no imaginário popular e, embora por vezes deixadas de lado, não são esquecidas, se renovam mantendo as cantigas, melodias e gestos, que sobrevivem às mais modernas tecnologias. Quando uma sociedade não tem incentivo a manter seus valores, sua cultura e memória coletiva provavelmente não haverá identidade nem sentimento de pertencimento a uma cultura própria que possui origens singulares. A brincadeira é parte do patrimônio cultural.

Na Constituição Brasileira de 1988, o conceito de patrimônio cultural engloba as manifestações imateriais da cultura, ou seja, aquelas relacionadas às memórias, relações sociais, saberes e práticas, formas de expressão, modos de criar, fazer e viver e experiências que fundamentam as identidades dos grupos sociais. A denominação patrimônio refere-se aos significados da criação humana, sejam eles materiais ou imateriais, principalmente as culturas populares (VIANNA, 2004).

Em 4 de agosto de 2000 foi lançado o Decreto 3.551, no qual foi instituído o Registro e o Inventário do Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial ou Intangível, trazendo a noção da amplitude da riqueza cultural do Brasil, que engloba todas as manifestações do povo brasileiro num sentido amplo de cultura que envolve a cultura popular e o folclore (NOGUEIRA, 2007).

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2010, p. 12) “O patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto de saberes, fazeres, expressões práticas e seus produtos que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. A ideia de patrimônio não está limitada apenas ao conjunto de bens materiais, mas se

estende a tudo o que é valioso para as pessoas de determinada comunidade ou população, mesmo que não represente valor para outros grupos sociais”.

São os aspectos invisíveis e abstratos que tecem a vida social, que compõem a cultura de uma sociedade e que contribuem, muitas vezes inconscientemente, para a identidade dos sujeitos. Conforme Laraia (2001), a diversidade de comportamentos sociais é originada de uma herança cultural. Os seres humanos possuem o mesmo equipamento orgânico e biológico e faz uso deste conforme o que aprende, reproduzindo assim as práticas culturais do seu grupo social.

Por cultura imaterial entendemos ser tudo aquilo que não podemos ver e nem tocar, mas que foram ou são representativas dentro de uma cultura. É a vida vivida, é o homem e sua existência, as suas ideias, o conhecimento de como produzir e usar o seu lugar no mundo. É um traço particular de hereditariedade social. É um modo de vida total, determinado pelo meio social. A cultura, encarada do ponto científico, consiste em relações abstratas e, portanto, imaterial (STIELER, 2013. p.2).

“Cultura imaterial são todos os testemunhos do homem que não podemos tocar ou ver, mas que são representativos da formação cultural de uma sociedade. O saber fazer, o lúdico, a maneira que as pessoas encontram para um convívio entre seus pares, etc” (STIELER, 2013). São bens culturais imateriais o modo de ser das pessoas, os saberes, crenças, os modos de fazer, as habilidades e as práticas (IPHAN, 2012).

Assim, cabe destacar que as referências e o que é significativo compõem o patrimônio cultural lúdico de uma determinada sociedade (IPHAN, 2012). O patrimônio cultural lúdico é composto pelas brincadeiras que passam de geração em geração e se constituem como bem imaterial por ser parte da tradição de determinado grupo social. As mudanças acontecem e as brincadeiras se adaptam ao tempo e ao espaço em que são brincadas, mas algumas características permanecem e assim são transmitidas.

O processo de transmissão das brincadeiras é mais um caminho a trilhar para conhecê-las, para saber acerca do seu mundo, das suas curiosidades, para saber como e o que especulam do seu meio e para saber sobre o modo como crianças apreendem e constroem a sua vida social (PONTES; MAGALHÃES, 2006).

Os bens culturais são dotados de significados e de práticas que podem se transformar com o passar do tempo e podem assumir variações de uma pessoa para outra, de um bairro para outro, de uma cidade para outra (IPHAN, 2012).

A brincadeira é tão antiga quanto a cultura humana e não passou por amplas modificações ao longo do processo de sucessão das muitas civilizações, sendo considerada por esta razão um grande arquétipo das atividades da sociedade humana (HUIZINGA, 2007).

O universo cultural infantil é amplo e seus significados são influenciados pela cultura popular, os modos de brincar das crianças se diferem em cada sociedade e de acordo com o tempo, eis um dos principais motivos de buscar entender de que forma a brincadeira como herança cultural permeia a vida das crianças assentadas.

Vivemos numa época na qual as culturas de massa, a televisão e a internet ocupam papéis centrais, mesmo no meio rural, onde até pouco tempo o acesso a estes recursos era difícil. Atualmente, um dos espaços de cultura do Assentamento Recreio é a sala de multimídias, local onde as crianças e jovens têm acesso às redes sociais e incentivo ao uso da tecnologia. Mesmo em cada residência também encontram-se os pequenos *écrans* (telas de computadores, celulares, tablets) cada vez mais acessíveis.

“Novas manipulações (inclusive jogos eletrônicos e de videogame), novas estruturas de brincadeiras ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica e deixa-se envolver pela cultura lúdica disponível, usando práticas de brincadeiras anteriores” (BROUGÈRE, 2006, p. 51).

De acordo com Carneiro (1998), não se pode afirmar que não existem diferenças entre o urbano e o rural, mas é cada vez mais complexo encontrar delimitações exatas entre as realidades culturais e sociais do que é urbano e rural. As relações econômicas e os hábitos culturais vêm se confundindo em detrimento deste contato cada vez mais próximo que gera a chamada heterogeneidade social, na qual as culturas se encontram, acontecem trocas nos mais diversos âmbitos e estas sobrevivem sem perder todas as suas singularidades.

A heterogeneidade social, ainda que produza uma situação de tensão, não provoca obrigatoriamente a descaracterização da cultura local. Quando aceita pela comunidade, a diversidade assegura a identidade do grupo que experimenta uma consciência de si na relação de alteridade com os “de fora” (CARNEIRO, 1998, pág.58).

Especificamente no assentamento rural, este processo de heterogeneidade social acontece com maior intensidade, já que muitas pessoas têm origens distintas, vieram inclusive da zona urbana e posteriormente passaram a morar no acampamento que, pela luta e posse da terra tornou-se assentamento. Vale destacar que neste processo complexo naturalmente vai-se construindo a cultura do assentamento, mas nem sempre esta cultura não é reconhecida.

“Raramente se pensa no homem do campo como preservador e criador de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural. É quase sempre concebido como um passivo à espera do messias cultural que vai educá-lo, “civilizá-lo” (MARTINS, 2005, p.33).

As brincadeiras sofreram modificações de acordo com os processos históricos e com os hábitos de cada época. Diante do exposto, cabe a referência ao brinquedo como ressalta Arendt *apud* Almeida (2006), existe uma íntima relação entre o brinquedo e o brincar, que destaca o brincar como a forma original do comportamento infantil por ser atividade espontânea da infância.

Ao perceber a cultura como herança, entende-se que as brincadeiras, mesmo adaptadas, são marcas que constroem nossa identidade e a escola exerce papel fundamental na preservação desta herança, uma vez que é um espaço de socialização, de defesa e perpetuação dos valores que compõem a vida, as relações humanas acontecem de formas ilimitadas, não se detendo ao espaço físico ou ao tempo, mas ultrapassando estes aspectos, são históricas e culturais.

A cultura é dinâmica e, por esta razão, envolve o que é novo e tradicional, gerando novas formas de perceber o mundo e, conseqüentemente, novos elementos. Brougère (2006) destaca que há uma gama de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, brincadeiras individuais, tradicionais, universais e geracionais, as quais compõem cultura.

Quanto a memória cultural presente nas brincadeiras do Assentamento, cito Sales (2006), quando salienta que a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento, sendo alterada de geração em geração, embora seja dirigida pela tradição. Junto à noção de memória cultural cabe denotar o patrimônio imaterial como um conjunto de práticas que refletem a cultura como forma de transformação social.

É indispensável considerar a história local, as influências sociais e políticas que fazem parte da comunidade, a memória dos assentados, bem como a importância da brincadeira para o desenvolvimento humano, identificando-a como para que determinados preceitos construídos ao longo de nossas histórias de vida sejam desmistificados e reconstruídos.

O Brasil é um país multicultural, que sofreu influências de diversas nações, há uma gama de atividades, jogos, danças e cantigas que compõem as brincadeiras populares e aqui se encontram, além das diversidades regionais também são preponderantes nesta questão, visto que as brincadeiras da região Nordeste diferem das brincadeiras da região Sul e assim por diante.

São as formas de vida, os significados atribuídos às práticas e as relações sociais que culminam na cultura. As particularidades da cultura dos assentados envolvidas com a

cultura geral, provavelmente influenciam as crianças e aos jovens a criarem formas específicas de lidar com seus pares, de brincar e de se divertir.

O assentamento rural possui aspectos que caracterizam sua cultura, mesmo com a diversidade etária, social, de crenças e costumes que as pessoas trouxeram para este espaço. Aliás, é justamente este aspecto que proporciona a criação de formas específicas de relacionamento, de costumes, de brincadeiras e práticas sociais.

A cultura própria dos assentados resiste às imposições da cultura dominante, ao colonialismo que ainda se faz presente. São modos de viver: os relacionamentos, os festejos, as comemorações, as reuniões na casa sede do Assentamento, o grupo de jovens, o relacionamento dos professores com as crianças e com os jovens que vai além da escola e a proximidade das crianças com os mais velhos são características que possibilitam a troca de conhecimentos e até mesmo a perpetuação de jogos e brincadeiras tradicionais naquela comunidade.

3. TECENDO HISTÓRIA E CONSTRUINDO IDENTIDADE

Neste capítulo é apresentada a caracterização do espaço rural, mais especificamente do Assentamento Recreio. Em seguida são explanadas questões sobre a identidade dos assentados e sobre o lugar da infância, de acordo com o olhar do Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Além destas questões, há uma breve contextualização sobre a educação do campo e a pedagogia da terra, visto que no Assentamento Recreio estes são fatores que contribuem para a consolidação da cultura local.

3.1. Como se caracteriza o espaço rural: O caso do Assentamento Recreio

Embora o Brasil seja um país de origem rural e que, historicamente, tenhamos vivenciado longos processos de migrações entre o campo e as cidades, esta realidade é negligenciada e tendemos ao erro quando buscamos separar o rural e o urbano como realidades que somente se compõem. Entretanto, não há como ignorar as diferenças existentes entre estes dois espaços, pois só evoluímos e nos desenvolvemos quando conseguimos reconhecê-las como necessárias.

No entanto, a população camponesa, assim como negros, indígenas e quilombolas, vem traçando uma luta pelo reconhecimento de seus valores, de suas particularidades e afirmação de direitos. Neste processo encontra-se um novo cenário, que demanda visão crítica além de ações diferenciadas voltadas a esta nova realidade.

Em relação ao processo de luta pela terra, pode-se destacar que, historicamente, o Brasil sofreu com má distribuição de terras, desde a colonização que originou o surgimento e consolidação dos latifúndios. Neste sentido, o que implicou no surgimento de problemas foi a forma de distribuição das terras, com graves consequências sociais. O modelo que se instituiu no século XIX, priorizando o latifúndio dos europeus, ainda se faz presente e deixou rastros em nossa história, pois apenas tardiamente veio a se pensar e discutir sobre a necessidade da Reforma Agrária no Brasil.

Fatores demográficos, sociais e políticos justificam a intensa atenção voltada à Reforma Agrária a partir do século XX. As mudanças sociais, culturais e econômicas no mundo desembocaram na necessidade de se pensar numa melhor forma de distribuir terras. Fatores como o crescimento populacional acelerado e a exigência de transformação dos padrões de produção tradicionais para aumentar a produtividade agrícola contribuíram para o

aumento das desigualdades sociais e provocaram mudanças na estrutura social e nas comunidades rurais.

Conforme Stédile (2012), pode-se dizer que nunca houve Reforma Agrária no Brasil, e por esta razão a concentração da propriedade da terra aumenta, indo de encontro à lógica capitalista.

De acordo com Martins (2005), pesquisas realizadas no Brasil revelam que o movimento de migração estaria se invertendo, mesmo que ainda sejam apontados altos índices de êxodo rural, o campo vem se transformando e se revigorando, sendo revalorizado por uma ideologia agrarista, devido ao apoio da Igreja e de movimentos sociais, tais como o MST.

Este movimento vem acompanhado também da ideia de que a cidade já não é o lugar ideal para se viver e da luta pela reforma agrária, que de acordo com o autor é numa certa medida, uma reforma urbana, no sentido de que abre e amplia a alternativa de uma vida rural urbanizada e moderna para populações que há gerações foram confinadas nos espaços residuais do atraso econômico e social.

Barroso (2005) aponta que um dos fenômenos demográficos, sociais e culturais do início deste milênio é a revalorização das regiões interioranas, acompanhando este movimento vem a busca pelo contato com a natureza e revalorização dos saberes tradicionais.

“O surgimento de uma nova geração de movimentos populares que, bem como o MST, buscam organizar, conscientizar e articular os interesses dos setores menos privilegiados do país tem contribuído muito para este processo” (CARTER, 2010, p. 65).

No Brasil, em relação à luta pela terra, três instituições se destacam no que diz respeito à organização dos trabalhadores rurais o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como exemplo de ações que caracterizam a luta pela reforma agrária temos os assentamentos rurais que se constituem em formas concretas deste movimento pela reforma agrária, são espaços repletos de significações, de histórias, de luta pela terra e assim tecem suas culturas.

Os assentamentos configuram novas formas de organização social, de unidades de produção e modos de vida. Conforme Leite (2012), da década de 1980 até a atualidade os assentamentos vêm ganhando maior proporção, cada vez mais trabalhadores rurais participam do processo de ocupação da terra que origina os acampamentos e posteriormente os assentamentos. De acordo com o autor, a denominação assentamento rural originou-se dos assentamentos urbanos e data dos anos 60.

Conforme apontamentos de Andrade (2009), o conceito de assentamento rural e do estilo de vida do campo são conceitos necessários para se compreender também a lógica latifundiária e como se deu a construção dos latifúndios brasileiros.

Para o autor, os latifúndios significaram uma forma de poder na sociedade. Na Região Nordeste, onde a propriedade de terra estava atrelada à detenção de poder, os camponeses acabavam submissos aos proprietários da terra, fortalecendo as divisões sociais no campo e as relações de poder.

Conforme Alencar (2000, p. 49), “todos os projetos de assentamentos vinculados ao Governo Federal/INCRA seguem uma sistemática de criação, implantação e implementação, compondo-se de quatro fases: Precondição do Projeto; Conhecimento dos Recursos; Habilitação dos Recursos e Consolidação do Projeto”.

A noção de que a terra tem uma função social também está ligada ao conceito de assentamento rural, visto que estes são formados predominantemente por trabalhadores rurais e seus familiares na busca pela concretização da Reforma Agrária e, conseqüentemente por melhores condições de vida no campo.

A terra onde se localiza o assentamento normalmente é um latifúndio que foi desapropriado e comprado pelo governo e destinado à utilização dos agricultores. Os assentamentos organizados a partir da luta do MST procuram planejar e organizar a produção, para viabilizar o assentamento, garantir a subsistência das famílias assentadas, promover o desenvolvimento econômico e social dos camponeses que conquistam a terra (ALENCAR, 2000, p. 47).

Além desta característica, o assentamento é um espaço de construção de um novo modo de viver, é formado em movimento com a contribuição de vários indivíduos que se unem por um objetivo comum, primeiramente pelo acesso à terra e depois a outros direitos. De acordo com Carvalho (1998 *apud* Sales 2006, p. 89), “o assentamento rural além de ser um espaço físico, constituído a partir de um projeto administrativo e de lutas pela posse da terra, é um agregado de grupos sociais heterogêneos, formado por famílias de trabalhadores rurais”.

Para Bogo (1999 *apud* Biahin 2001), é de fundamental importância a organização e política econômica, social e humana do assentamento, bem como estabelecer regras de cuidados com a natureza, de respeito e preservação, pois o assentamento é espaço de renovação e renascimento da vida.

As populações camponesas hoje são compostas por uma diversidade de pessoas de várias origens, o que caracteriza uma heterogeneidade rural que se originou de fatores

distintos. Conforme Sales (2006, p. 94), “se antes eram camponeses isolados, moradores, posseiros, fazendeiros e comerciantes, depois se acrescentaram a estes os capitalistas agrários, empresários, técnicos, assalariados, trabalhadores sem terra, agregados, assentados”.

Os assentamentos rurais surgiram para responder à pressão das famílias sem terra que, organizadas, lutavam por terra e trabalho e foram se transformando em projetos governamentais. A organização dos sem-terra, na década de 1980, apareceu num momento em que a dinâmica da modernização da agricultura apontava que “a questão agrária no Brasil estaria superada e que a reforma agrária seria uma medida fora do lugar e deslocada no seu tempo histórico (MEDEIROS; LEITE, 1999 *apud* SALES, 2006, p. 93).

A forma de organização territorial e social do assentamento suscita a ideia de pertencimento, já que a este espaço que foi apropriado são conferidos significados, situando o assentamento entre características simbólicas e materiais. O sentimento de pertencimento àquela comunidade que é evidenciado pelos assentados é formado a partir da identidade dos mesmos. Conforme Hall (2000) a identidade é construída a partir das diferenças já que uma identidade unificada é irreal.

Além desta diversidade a identidade possibilita condições de continuar uma trajetória, uma história e esta possibilidade alimenta o desejo de pertencer a algo, o sujeito sente-se inserido num determinado contexto identificando-se com ele (CASTELLS, 1999).

Assim, o assentamento é um espaço de reconstrução de vida, de pluralidade e de construção de um novo território, de junção de culturas de pessoas que têm origens distintas e que se destinam a significar este novo ambiente com suas vivências a partir das relações sociais que lá se estabelecem. Há um intenso processo de luta até que o assentamento seja formalizado pelo ato legal da desapropriação da terra. Após a ocupação, institui-se o acampamento e, somente depois o assentamento. Para compreender melhor de que forma o assentamento se organiza faz-se necessário conhecer um pouco da história de suas origens e de sua trajetória.

São os traços da vida e da rotina dos assentados que formam o assentamento, a identidade histórica desse lugar se constrói a partir das relações sociais. Alencar (2000) ressalta a importância de buscarmos compreender que os termos espaço, lugar e território são diferentes, não significam a mesma coisa são categorias geográficas fundamentais para entender como se organiza o assentamento.

O lugar é um fragmento do espaço mundializado, e somente a partir dele é possível compreender o mundo fragmentado do indivíduo, da vida social, cultural, religiosa. O assentamento representa o lugar do assentado, onde ele vive o dia-a-dia, tem o seu modo de vida, como o vai e vem da labuta nos roçados, o cuidado com os animais, o pegar água no açude, o forró, a vaquejada, o banho de açude, a “conversa fiada” do compadre e da comadre à boquinha da noite, enfim, o assentado apropria-se do assentamento e este vai ganhando significado pelo uso, pela apropriação (ALENCAR, 2000, p.51).

Alencar (2000) refere-se ao espaço como a área rural, os assentamentos e suas produções. São espaços ocupados em que há a ação do homem e, portanto, pelo trabalho e pelas relações de poder que lá se encontram. São as relações de poder assim como os recursos naturais, a terra, as especificidades políticas e culturais que fazem deste espaço (assentamento) um território.

As mudanças, o processo histórico, a apropriação do espaço e o trabalho do homem compõem a identidade cultural e territorial do assentamento. Neste sentido, vejamos a definição do que é um território.

O território é a produção humana que ganha uma identidade a partir da apropriação e ou dominação do espaço. A territorialização é parte superior da especialização, ou seja, o assentamento rural é territorialização materializada e as relações camponesas a territorialidade existente e concreta. (ALVES; SILVEIRA; FERREIRA, 2007, p. 92).

No sentido mais amplo, o território, além do espaço físico, é o espaço onde se fortalece vínculos afetivos, relações sociais e os significados, portanto, é espaço de construção da identidade de um grupo social. A territorialidade é a apropriação do espaço físico e a transformação deste em espaço social, o que requer significação das ações.

Onde hoje é o Assentamento Recreio encontrava-se uma antiga fazenda também chamada Recreio, o proprietário chamava-se Antônio Monteiro Morais Nascimento e vários assentados idosos, que trabalhavam no cultivo de feijão, milho e algodão, lhe pagavam “renda” e cuidavam de bovinos, caprinos e ovinos. Nesta época, várias outras famílias trabalhavam para o fazendeiro e recebiam uma pequena porcentagem sobre a produção. A história começou a mudar em 1991, quando, após a morte de Antônio as famílias que lá se encontravam passaram a ser ameaçadas e perseguidas pelos filhos do fazendeiro para deixar o local, iniciando assim um intenso conflito pela terra.

Os herdeiros da fazenda pretendiam expulsar as famílias, o que gerou tensão entre as duas partes, motivou as famílias a se organizarem junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Quixeramobim e ao MST. Cerca de cem famílias se uniram e no dia 1º de dezembro

de 1992 invadiram a fazenda dando início ao acampamento. Neste período, as famílias passaram por muitas dificuldades e, no ano de 1993, enfrentaram um longo período de seca, sobrevivendo com poucos recursos.

De acordo com Alcântara (2008), na fase do acampamento a população passou por situações adversas e dificuldades com o clima intensificadas com a seca do ano de 1993. As famílias acamparam em uma região próxima a córregos, ficando nesta situação por cerca de seis meses, sendo ajudados pelo Sindicato do município de Quixeramobim, o que fornecia para as famílias a alimentação básica.

Em 1994, os camponeses fizeram o cadastro no Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e conseguiram a imissão de posse da terra para 54 famílias. Após a imissão da posse, um dos primeiros passos de fundamental importância para a solidificação e organização do assentamento foi a criação da Associação dos Assentados e Assentadas do Assentamento Recreio, que possui registro no Diário Oficial do Ceará e foi regida pelo estatuto construído pelos sócios assentados, no qual constam as regras da comunidade (PITOMBEIRA, 2014).

Em 2013, existiam 53 famílias cadastradas pelo INCRA e 5 agregados constituídos por parentes dos camponeses, sendo que o assentamento tinha a capacidade para 88 famílias. O Assentamento é dividido em três comunidades em sistemas de agrovilas denominadas de: Descanso, Mocó e Recreio (sede).

Para Stédille e Fernandes (1999), as agrovilas são elementos de aglutinação social dos assentamentos e têm muita importância para o desenvolvimento social da comunidade. As agrovilas são formas de organização das moradias, as casas formam vilas, geralmente em formato circular, dispostas uma ao lado da outra e no centro fica a sede do assentamento, bem como as áreas destinadas ao lazer e à cultura como a igreja, a escola, o parquinho e etc.

Com a conquista da terra surgiram as demais necessidades do Assentamento, como a acomodação das famílias, a construção das casas de taipa e a constante luta por melhores condições de moradia, trabalho, saúde e lazer. Neste processo, os assentados contaram com o apoio do Fundo Constitucional de Investimento para o Nordeste (FNE), através do INCRA para a construção de 30 casas, e do Banco do Nordeste, com crédito para a aquisição de empréstimos, o que facilitou o acesso a melhores condições de trabalho, compra de gado, de ferramentas e até do trator que pertence à associação (PITOMBEIRA, 2014).

Desta forma, o Assentamento Recreio crescia e se organizava, e junto a isso as famílias sentiram a necessidade de uma escola. No ano de 1994 foi fundada a Escola Criança Feliz com o apoio da prefeitura de Quixeramobim. A instituição atende alunos até o quinto

ano, depois disso os estudantes vão estudar na cidade, fazendo um percurso de ida e volta de 20 quilômetros diariamente.

Os assentamentos são caracterizados de acordo com sua organização e conforme o parcelamento ou não parcelamento da terra. O Assentamento Recreio se encaixa no conceito de assentamento misto, pois há a combinação do parcelamento e não parcelamento da terra na comunidade (ALENCAR, 2000).

Outro fato importante da história do Assentamento Recreio e que é destaque no âmbito cultural desta comunidade é a Banda de Lata, que surgiu em 2006 como projeto pedagógico da escola. Na Banda de Lata Criança Feliz, crianças e jovens confeccionam instrumentos com baldes, latas, objetos reciclados e tocam músicas que retratam a rotina camponesa. Este é um projeto atrelado à escola, já que, para permanecer na banda e participar dos eventos, crianças e pais têm que se comprometer a participar ativamente da vida escolar, mostrando bom desempenho nas atividades. A Banda de Lata gravou um CD e um DVD e, em 2009, conseguiu um recurso financeiro do Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Cultura, para a construção de um Ponto de Cultura² que fica na casa sede do Assentamento e possui uma ilha digital contendo seis computadores e uma impressora.

Neste breve histórico do Assentamento Recreio percebe-se que esta comunidade tem traços fortes, é organizada e continua num árduo processo de luta, principalmente por condições dignas de vida, incluindo-se aqui todos os esforços dos membros da comunidade por “movimentar” o Assentamento em todos os aspectos, seja no âmbito cultural, educacional, econômico, etc.

No contato com os assentados é fácil perceber que foram muitas as conquistas. Até hoje são 24 anos de história e as formas de organização e os valores dos assentados se refletem em todos os aspectos da comunidade, nos modos de vida, na educação, nos discursos. A comunidade vem construindo sua história e, com a posse da terra, surgiram novas demandas. O Assentamento Recreio está imerso num processo contínuo de construção de identidade.

² Os pontos de cultura são projetos que têm como atividades ações sócio-culturais em comunidades, são projetos financiados pelo Ministério da Cultura, da República Federativa do Brasil, podem ser implementados por entidades estatais ou não-governamentais, as seleções são lançadas em editais. O Ponto de Cultura Criança Feliz do Assentamento Recreio foi fundado em parceria entre a Associação dos Assentados e Assentadas do Assentamento Recreio e o Governo, lá são desenvolvidas atividades como oficinas, ensaios da Banda de Lata e demais atividades culturais.

3.2. A identidade cultural: da condição de Sem - Terra a assentados

A questão da identidade cultural tem sido amplamente discutida. Fatores históricos, sociais e culturais são bases da identidade dos assentados. O assentamento rural é um território conquistado a partir da luta dos Sem-Terra e de uma complexa organização social. A posse da terra inaugura uma nova condição e novas perspectivas individuais e coletivas. As relações existentes no assentamento também são relações de poder baseadas nas condições sociais, econômicas e políticas que circundam este espaço.

De acordo com Bauman (2003), a construção da identidade é um processo *continuum* e rápido, já que as fontes de significados culturais se modificam com tanta frequência que torna difícil a internalização destes pelos indivíduos.

No caso do Assentamento Recreio, a maior parte das famílias já mora na comunidade desde o início da ocupação, e, portanto, participou do processo de luta pela terra e da construção do espaço. Esta participação acarreta a formação de valores próprios, que advêm da história local e das experiências pessoais e coletivas, tais como o sentimento de pertencimento, de permanência e de coletividade que são explicitados em suas ações e que contribuem para a construção de identidades.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizadas em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p. 23).

As famílias que compõem o Assentamento Recreio têm origem em de diversas partes da região de Quixeramobim. A maioria dos assentados relata que moravam em fazendas da mesma região onde se localiza o Assentamento quando eram crianças, alguns vieram de outras cidades ou Regiões do Nordeste. Este fato revela a multiplicidade cultural do Assentamento, cada indivíduo trouxe seus costumes e suas características culturais próprias.

Três gerações compõem o Assentamento e constituem uma nova configuração social fundamentada nas relações e interações comunitárias. Assim, inaugura-se uma nova forma de construção de identidades. A partir da posse da terra, a organização do assentamento se estabelece, as pessoas passam da condição de sem-terra a de assentados e vai surgindo a construção da identidade deste grupo. É no interior de determinada cultura que são fortalecidas as subjetividades dos sujeitos e a identidade se constrói constantemente.

Desta forma, este processo acontece no Assentamento Recreio, visto que a identidade se constrói continuamente, pois são os significados e as experiências das pessoas que constroem a identidade. Constantemente surgem novos desafios, mudanças, expectativas e ideias diferentes na comunidade, mas são estas diversidades que constroem a identidade dos assentados.

Cabe destacar que, com a imissão da posse da terra os assentados passam da condição de sujeitos que não têm terra para condição de assentados com identidade Sem-Terra que continuam lutando por melhores condições de vida. Este é um fator de extrema importância que interfere nas condições de vida dos assentados e conseqüentemente na identidade da comunidade. A partir da imissão da posse da terra surgem novas demandas e novas possibilidades. No decorrer dos vinte e quatro anos de história do Assentamento Recreio as relações sociais se estabeleceram, pontos da cultura comunitária se fortaleceram e relações de poder também exercem influência neste espaço construído cotidianamente.

A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma (CALDART, 2003, p. 51).

A identidade do sujeito se constrói a partir de suas diferentes experiências e em diversos momentos, não é uma construção linear, é móvel, é baseada nos sistemas culturais dos quais fazemos parte (HALL, 2006). Conforme Silva (2000) ela se constrói a partir do contato com o outro, com as diferenças que conferem sentido à sua formação, ou seja, o que é considerado normal, aceitável e natural dentro de uma comunidade está ligado ao que é considerado incomum e inaceitável para esta mesma comunidade.

Castells (1999, p.22) ressalta que os movimentos sociais e a construção de identidades estão interligados. Para este autor “identidade é a fonte de significado e experiência de um povo”. Embora sejam estabelecidas normas e as identidades sejam influenciadas por instituições dominantes, é o significado e a internalização destas normas que confere sentido à ação.

Neste sentido, a identidade está ligada ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo. A questão de o Assentamento Recreio ser vinculado ao MST implica diretamente nas características da identidade dos assentados. Estar inserido no contexto de um movimento social direciona a forma de perceber o mundo, pois é típico de movimentos

sociais suscitarem nos sujeitos a vontade de conferir significados a um novo projeto de vida (CASTELLS, 1999).

O assentado é diferente por carregar para o assentamento toda uma história de luta pela posse e uso da terra de trabalho, e cada assentamento contém em si sua especificidade histórica, cultural, ambiental, política, econômica e social. O assentamento é o novo espaço social do campo brasileiro, que representa a contradição do capital, dos movimentos sociais do campo e do Estado com mediador (ALENCAR, 2000, p.90).

Cada indivíduo é um membro que transforma-se em ator de uma ação coletiva e, ao fazer parte do coletivo ganha uma nova identidade (GOHN, 1997). Desta forma, são as vivências e os significados conferidos a elas que caracterizam o Assentamento Recreio.

A identidade coletiva desta comunidade se constrói a partir das identidades e dos valores individuais, de comportamentos e de papéis distintos que, juntos, formam o todo. Estes valores são cultivados desde cedo, as crianças são consideradas (principalmente pela escola) como as pessoas que futuramente irão perpetuá-los.

No Assentamento, as experiências sociais e culturais dão forma à identidade dos assentados e são expressas no cotidiano, nos símbolos, nas bandeiras, nos bonés, nos cartazes, na luta pela permanência da escola e por uma educação do campo, são estes aspectos e inúmeros outros que compõem a identidade individual e coletiva do Assentamento Recreio.

3.3. O lugar da Infância para o Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra

A questão agrária no Brasil tem como um dos frutos os movimentos sociais, dentre eles o MST, que teve origem nas lutas pela terra que emergiram na década de 1970. De acordo com Caldart (2001, p. 207), “o MST foi oficialmente fundado no Encontro dos Trabalhadores Sem Terra que aconteceu no ano de 1984 no Paraná”. Atualmente está presente em 22 Estados do Brasil e tem como princípio norteador a luta pela terra, pela Reforma Agrária e por uma sociedade em que sejam superadas as relações de poder, nas quais uns dominam e outros são dominados.

O MST surgiu em 1984, durante a redemocratização da sociedade brasileira, após a ditadura militar. Foi um período em que surgiram diversos movimentos sociais que representavam interesses específicos de cada grupo, pois a sociedade civil estava se reorganizando (NUNES, 2012).

O Movimento possui em sua história marcas de conquistas coletivas que são apresentadas com orgulho através de outras demandas como educação, saúde, direitos humanos e cultura. Os sujeitos que compõem o movimento se afirmam e reafirmam em suas práticas cotidianas como sujeitos de direitos, se reconhecem como tal e por isso lutam para efetivá-los.

O MST suscita um movimento sócio-cultural bem mais complexo do que um movimento de luta pela terra, pois é o sentimento de pertencer ao MST, de ser Sem Terra, que configura a formação identitária dos sujeitos. A participação das crianças na vida comunitária configura o surgimento de uma infância específica, crítica e consciente de seus direitos (CALDART, 2001).

Apesar de ser um movimento social excepcionalmente duradouro e complexo, o MST, é desde sua origem, uma associação de pessoas pobres, opera com recursos limitados e é suscetível a muitos problemas de origem coletiva que podem ser encontrados em outras organizações de cunho popular. O Movimento não é nenhuma “sociedade dos anjos”, dentro dele é possível encontrar deficiências e erros humanos similares àqueles que afligem outros movimentos sociais ao redor do mundo. Mesmo sendo um movimento de massas amplamente difundido pelo Brasil, o MST inclui apenas uma pequena parcela da população brasileira (CARTER, 2010, p. 41).

Esta participação se dá constantemente desde a fase do acampamento com a forma de organização coletiva, das participações nas atividades como reuniões e assembleias, nas místicas (o sentido da mística para o MST relaciona-se ao cultivo da história ou da memória do povo. Este cultivo se materializa nos símbolos como bandeiras, músicas, roupas e tudo o que remete à cultura do homem do campo), e festejos até o cultivo da identidade coletiva do grupo ao qual pertencem.

Por inúmeras razões pode-se afirmar que o MST é um movimento que proporciona e incentiva a formação do sujeito social, de identidades e isto é evidenciado em toda sua história. O movimento preocupa-se em formar a coletividade Sem Terra num processo educacional, o que implica nos modos de ser e na identidade das pessoas que fazem parte desse movimento que é oposto à lógica capitalista. O sujeito Sem Terra compõe uma “nova” categoria social.

Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: Sem Terra do MST! (CALDART, 2001. p. 2011).

“Os “Sem Terrinha”, como as próprias crianças se denominam para marcar sua identidade de ser criança Sem-Terra, são, sobretudo, crianças em movimento, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir” (ARENHART, 2003, p. 4).

As crianças Sem Terra são filhos e filhas dos trabalhadores rurais que por diversas razões decidiram fazer parte do MST para unificar as forças em busca de terra, justiça e dignidade. São seres moldados de sonhos e esperanças, uma herança dos pais. Desde cedo vão idealizando, sonhando e buscando um futuro melhor. Seus filhos são marcados por um sonho coletivo que se constrói a partir de uma necessidade, a luta pela Reforma Agrária (MST, 1999, p.19)

Desta forma, a infância no MST se inscreve num processo de lutas coletivas e de um processo educativo que não se restringe a escola, mas se concretiza em todos os espaços e rotinas. O próprio MST (2008), afirma que “a infância tem um lugar que é o próprio movimento e que se insere num processo identitário”.

Existem ações e significações dentro do MST que são destinadas às crianças, foram pensadas como alternativa à participação das mulheres no movimento, como é o caso das cirandas infantis. Esta nomenclatura origina-se da cultura popular, das danças e músicas tradicionais que simbolizam cooperação.

De acordo com Ramos (2013), a ciranda infantil é retratada nos documentos do MST como um tempo e espaço destinado às crianças nos acampamentos e assentamentos, é um espaço educativo e formador que possibilita às crianças estarem presentes junto aos pais nas reuniões, assembleias e demais atividades realizadas nesses ambientes.

Outro fator que compõe a dinâmica cultural da vida dos assentados é a produção de canções que retratam a vida no campo, esta prática é também pertinente às crianças assentadas. Na Banda de Lata do Assentamento Recreio as crianças compõem e cantam suas músicas. Caldart (1987) chama atenção para o fato de que as manifestações públicas do MST são ricas em canções que falam da luta, e cada reivindicação do grupo eclode em versos sonoros e palavras de ordem, estes versos exprimem o cotidiano, é uma manifestação cultural integrante de uma luta que não é limitada a questões políticas e econômicas, é também cultural, simbólica, religiosa e afetiva.

Para Nunes (1999), para se conhecer bem uma sociedade é necessário conhecer sua infância. Desta forma, entende-se que o mundo infantil ao mesmo tempo em que reflete o mundo adulto também diferencia-se deste, as crianças constroem suas culturas, há uma troca e é justamente neste movimento onde se fortalecem as singularidades. O MST compreende que

as crianças são construtoras de suas histórias e que é de extrema importância destinar a elas um espaço que esteja inserido no meio de todos, para que desta forma elas possam exercer autonomia e liberdade de expressão desde cedo.

A infância no MST não é homogênea, é composta por crianças que vêm de diversos locais, com diferentes experiências socioculturais. Mas estas crianças partilham de uma mesma realidade que é ser criança no contexto do mundo rural e pertencer ao MST (ARENHART, 2007).

O processo de luta pela terra e por melhores condições de vida é complexo e o sentido desta palavra abrange diversos fatores. Para chegar a condição de assentados, as pessoas que constituem o assentamento passam por muitas dificuldades como: fome, sede, resistência social. Como ressalta Arenhart (2007, p.117) “para as crianças Sem Terra a luta se apresenta de diversas formas: nas histórias contadas pelos pais, pelos produtos culturais do MST (músicas, livros, bonés, camisetas, etc.), na Mística que envolve o Movimento”.

A geração atual de crianças do Assentamento Recreio não participou do processo de luta pela terra, mas as crianças estão inseridas no movimento próprio de fazer parte de um assentamento rural, herdaram os valores e as conquistas. A trajetória histórica daquele território faz parte da vida destas crianças e é repassada por seus pais e avós que participaram da construção do assentamento. A escola e a Banda de Lata reafirmam esta identidade e desenvolvem junto às crianças a noção de pertencimento, de fazer parte da história e de reponsabilidade pelo futuro e qualidade de vida da comunidade.

“A memória do Movimento é cultivada por meio da narração de pais para filhos, que viveram, enfrentaram, sonharam, conquistaram, temeram e por formas mais estruturadas e coletivas, como pela educação escolar e pela cultura do Movimento em geral”(ARENHART, 2007, p.65).

Os assentados lutam para que as crianças aprendam desde cedo a se organizar em grupos, formar lideranças e encarar a realidade do trabalho, o que implica em afirmações e posturas de autonomia das crianças, já que na comunidade estas são sujeitos ativos, num processo de construção da sua criticidade e identidade.

Conforme Caldart (2003), a pedagogia do MST é a pedagogia em movimento, o que significa dizer que ela é pautada nas ações de acampados e assentados que buscam mudanças e estas ações e relações sociais também educam, são dirigidas, coletivas e herdadas. No assentamento as ações dos assentados são preenchidas de significados, as ações de hoje são carregadas de vivências, de experiências do que as pessoas eram antes de fazer parte do

MST, do que se tornavam durante o processo de luta pela terra e o que são hoje como assentados.

“Um dos grandes desafios pedagógicos do MST com sua base social tem sido justamente ajudar as pessoas a fazer uma nova síntese cultural, que junte seu passado, presente e futuro numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal” (CALDART, 2003, p54).

Nesta perspectiva de construção de identidade, tomamos como referência conceitual as palavras de Silva (2000), a construção da identidade é tanto simbólica quanto social e a luta para afirmar uma ou outra identidade ou as diferenças que os cercam tem causas e consequências materiais.

O Movimento desenvolve suas atividades considerando todas as pessoas, independente de gênero, cor, escolha religiosa ou faixa etária. A proposta é possibilitar que todos exerçam seu papel de sujeito, participando da comunidade da qual fazem parte, integrados ao que está acontecendo. Neste sentido, para o MST, as crianças são construtoras de uma identidade coletiva que vai além da luta pela terra e por melhores condições de vida, implica numa contribuição para formar pessoas críticas e autônomas em ideias e ações.

3.4. Considerações sobre a Escola do campo e a Pedagogia da terra

A educação do campo é um direito, e para compreendê-la necessitamos de um olhar geral. É preciso primeiramente que se tenha consciência de todo o processo de luta para que esse direito fosse assegurado e descrito em lei, neste percurso estão envolvidas questões políticas que implicam diretamente na qualidade de vida das pessoas que habitam a zona rural do Brasil.

Para fundamentar tal reflexão seriam necessários estudos aprofundados sobre o tema, mas nesta pesquisa iremos abordar de modo superficial esta questão, que se faz necessária para que possamos compreender como se configura a escola do campo.

De acordo com Rocha, Passos e Carvalho (2010), mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária, não havia registros relacionados à educação do campo até 1891. Um fator que implica diretamente na precariedade da escola do campo é a origem histórica da qual “herdamos” tantos descasos, partindo da sobreposição de classes sociais e seguindo os moldes da cultura europeia, inclusive a cultura letrada.

Não há como deixar de destacar esta parte de nossa história e perceber de onde surgiram tantas desigualdades que assombram a educação no Brasil, mas é notável que estas

são evidentes entre povos do campo, indígenas, negros, mulheres e crianças, já que a educação em nosso país sempre atendeu às demandas das classes com maior poder aquisitivo, restando aos demais poucas ações e recursos. Instituiu-se o preconceito com a população rural e a diferenciação entre urbano e rural onde o rural é sempre considerado lugar de atraso e de exclusão. Os povos rurais sempre foram excluídos do processo educativo (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2010).

O modelo educacional que se instituiu no Brasil desde o Período Colonial e do Império foi o modelo que privilegiou a elite, a população campesina não era priorizada, já que para trabalhar no campo não havia necessidade de se alfabetizar. No Período Republicano, com inúmeras mudanças na estrutura da sociedade, dentre elas a industrialização, a urbanização e a conseqüente modernização do país, houve um crescimento nas demandas educacionais, que continuavam elitistas. Por volta de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros e a Educação Nova, surge o chamado “ruralismo pedagógico”, no qual se defendia a escola para os povos do campo com intuito de amenizar os conflitos existentes entre o rural e urbano (KLEIN, 2013).

Após a ditadura militar, com o surgimento de diversos movimentos sociais, dentre eles o MST, em 1984, os direitos do povo rural passaram a ser reivindicados, e estas ações surtiram efeitos positivos.

A Constituição de 1988 traz novos horizontes para a educação brasileira, no Artigo 208 consta que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. A educação é defendida como direito de todos, daí se iniciam as discussões em volta da questão dos direitos sociais e educacionais da população do campo.

Tais movimentos se serviram de base para a Educação do Campo vem se fortalecendo no Brasil. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394) do ano de 1996 define em seu Artigo 1º que: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ainda na LDB/96 consta que “os currículos dos ensinos (fundamental e médio) devem atender a uma base nacional comum, a ser complementada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Os Movimentos Sociais e a Educação têm relações históricas que se tecem num elemento central são as questões da cidadania, dos direitos humanos e da transformação da sociedade. Desta forma, os Movimentos Sociais assumem caráter educativo com organização política, espacial e temporal próprias, com fortes fatores de resistência à hegemonia política

dominante, influenciando portanto todas as atividades que acontecem no assentamento e na escola (GOHN, 2005).

O MST, junto à luta pela terra, organiza-se também pela busca de instituir escolas nos assentamentos. Inicialmente a escola foi instituída como um direito e posteriormente é vista como um lugar que contribui para a formação do sujeito Sem Terra. Nesta perspectiva para o MST a escola é um espaço de formação humana e política que adota uma forma peculiar de educar, com pedagogia cíclica, em movimento (CALDART, 2001).

A escola do campo é construída a partir do que pensam os sujeitos que lá se encontram, estão atreladas a ela as questões sociais próprias do povo camponês, a luta pela terra e os valores do MST. Portanto, há que se destacar a relevância dos fatores culturais, que tem implicações no currículo, no processo de ensino e aprendizagem em todas as vivências da comunidade e da escola. Paulo Freire, ao falar sobre a importância da cultura e de sua proposta pedagógica que parte das considerações e falas dos sujeitos para a construção do processo ensino aprendizagem, diz que este só acontece quando há conhecimento da realidade em que se encontra.

Dentre as reivindicações do MST está a luta pela escola, pelo direito ao acesso ao estudo. Como ressalta Benjamin e Caldart (2000), o MST ao longo de sua história acabou fazendo uma ocupação da escola, inicialmente com o envolvimento das famílias, professores e crianças que se movimentam em busca de uma educação fundamentada em suas realidades e fazendo sentido para as crianças, uma educação específica, com uma proposta pedagógica diferenciada, que atenda às especificidades locais.

O MST possui práticas educativas que se baseiam numa pedagogia própria do Movimento e se reconhece como sujeito pedagógico por compreender que a formação humana é uma pedagogia. São diversos os fatores pedagógicos do MST: as ações, as lutas, as formas de viver nos assentamentos, a luta pela escola do campo, as formas como se estabelecem as relações sociais que retratam o processo educativo no qual se inserem (CALDART, 2000).

De acordo com Fernandes (2006), o conceito de educação do campo é consideravelmente recente. A educação do campo se diferencia da educação formal por englobar a participação dos sujeitos em sua construção e por fugir do modelo tradicional que é evidenciado no Brasil. Para que a educação do campo aconteça efetivamente faz-se necessário que seu projeto político pedagógico esteja em sintonia com a realidade vivida pelos camponeses, com uma educação baseada na autonomia cultural, e no currículo deve constar a importância da relação do homem com o ambiente, com a terra e com seu trabalho.

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la como parte da identidade do campo (...) Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos (ARROYO; CALDART; MOLINA. 2004, p. 57).

Considerando que a educação do campo deve envolver o grupo social, o ambiente e o contato com os acontecimentos da comunidade e que estes aspectos fortalecem a partilha de elementos culturais, pode-se destacar que a escola é um ambiente com situações propícias ao brincar. Este pode ser entendido como um discurso essencial à comunicação da criança, onde ela reconstrói seus modos de brincar através dos significados que atribuem às brincadeiras, o que acaba se caracterizando como resistência ao que os adultos lhe impõem.

Nos assentamentos surge a necessidade de educar as crianças, de fazer com que elas tenham acesso à escola dentro deste espaço para que não precisem sair de suas comunidades para estudar. Nesta perspectiva, conforme Rocha e Martins (2011), as necessidades da escola do campo precisam ser atendidas por profissionais com formação específica para atuar nesta realidade.

A educação do campo e a relação entre a pedagogia e o MST se desenvolvem numa perspectiva dialética de produção cultural, as crianças são consideradas como sujeitos ativos que constroem sua cultura numa relação dialética entre sujeito e sociedade, na qual as estruturas sociais o formam, mas também são formadas e transformadas por ele (ARENHART, 2007).

Para atender a estas demandas, no ano de 1998 a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, junto ao MST, com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e em parcerias com outras Universidades, criaram o Curso de Pedagogia da Terra, que visa à formação de professores para atuar especificamente no campo. Atualmente é um programa que engloba várias universidades do Brasil em parceria com movimentos sociais.

O termo Pedagogia da Terra passou a denominar não um tipo de curso e de habilitação, mas a matriz estruturante do curso. O substantivo terra, associado com a pedagogia, indica um tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser trabalhada como materialidade do próprio curso: luta e resistência para permanecer na terra. Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de sermos universitários como Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui (CALDART, 2002 *apud* ROCHA E MARTINS, 2011, p. 44).

O curso de Pedagogia da Terra surgiu devido às demandas de formação universitária e científica para professores das escolas dos acampamentos e assentamentos do MST. Assim, o professor formado no curso de Pedagogia da Terra leva aos seus alunos conhecimentos relacionados à prática e interligados às suas rotinas, além de incentivar a autonomia e a criticidade. Estes aspectos contribuem para que os filhos dos assentados não necessitem sair do campo para ir à escola. Faz parte da trajetória dos movimentos sociais a luta pela escola do campo.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dela fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 95).

De acordo com Caldart (2003), o MST enfrenta o desafio de manter valores como solidariedade, lealdade, coletividade, disciplina, dentre outros. Esta preocupação advém da compreensão de que valores são ensinados e adquiridos culturalmente, são a herança que faz dos assentamentos comunidades que refletem suas lutas e suas conquistas.

Considerando que a Escola é uma instituição que está em processo contínuo de transformação e que dela emanam valores e elementos culturais que constituem a realidade social, é de fundamental importância que nela os sujeitos estejam em harmonia com o que se ensina e aprende. Cabe destacar também que a educação não acontece somente no espaço escolar, no caso do Assentamento Recreio a educação e a preocupação em preservar valores e costumes próprios e são presentes também na rotina dos assentados. Assim, pode-se dizer que esta prática condiz com um dos fundamentos do MST. Para o MST, o sujeito não é formado somente na escola, esta faz parte da pedagogia do movimento. Ter a escola dentro dos assentamentos é uma das suas bandeiras, justamente devido à necessidade de unir as práticas educativas do espaço escolar à pedagogia própria do MST, fundamentada em valores e, principalmente, em consciência crítica, além da preocupação com as crianças enquanto sujeitos detentores de direitos e deveres.

Por tanto, não só os conteúdos teóricos, mas tudo o que se compartilha na escola do campo deve partir da realidade social, da vida dos sujeitos e deve adquirir sentido para eles. O currículo da escola do campo deve abranger a realidade na qual está inserida, respeitando suas particularidades sem excluir a cultura geral.

4. TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa (estudo de caso de inspiração etnográfica), bem como as informações sobre o *lócus* (Assentamento Recreio) onde se desenvolveu o estudo e sobre os sujeitos que participaram dele. Ainda neste capítulo, constam os registros da entrada em campo.

4.1. A abordagem etnográfica e o estudo de caso como metodologias de pesquisa

Neste capítulo buscarei descrever de forma objetiva os procedimentos utilizados a fim de sistematizar e obter respostas para a questão da pesquisa, bem como apresentar as observações sobre a cultura dos assentados e sua relação com as práticas lúdicas da comunidade. Utilizei o estudo de caso numa perspectiva etnográfica, uma abordagem qualitativa onde o pesquisador deve despojar-se de si a fim de entender o grupo social que está inserido num contexto específico. É a estranheza do outro e de si mesmo, como um processo de desconstrução e construção de ideias a partir do espaço do outro. A perspectiva etnográfica consiste na busca por apreender os significados de um determinado grupo.

Portanto, cabe ao etnógrafo entender que, ao mesmo tempo em que os costumes e a cultura do grupo social estudado são novidades e causam estranheza, o contrário também acontece, havendo uma troca de conhecimentos e de vivências.

O estudo de caso é uma metodologia qualitativa, considerada como uma das principais formas de estudo dos fenômenos sociais concentra-se num caso específico e pretende reunir informações detalhadas sobre o objeto de estudo, além de ser uma metodologia utilizada para se estudar fenômenos sociais.

Conforme Gil (1999, p. 73) “o estudo de caso é um estudo exaustivo e profundo sobre um ou poucos objetos de estudo, de maneira a permitir conhecimento detalhado dos mesmos”.

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p. 384).

Utilizei o estudo de caso por ser um método abrangente e flexível, o interesse aqui é aliá-lo a abordagem etnográfica a fim de investigar as principais características do objeto de pesquisa, que é singular e requer a descrição de detalhes próprios da cultura dos assentados.

De acordo com Wallon (1941), uma observação só pode ser identificada como tal desde que se enquadre num conjunto do qual receba seu sentido e sua fórmula. As fórmulas que conferimos aos fatos geralmente estão ligadas à maneira como nos relacionamos subjetivamente com a realidade e por esta razão, ao observar a criança acabamos emprestando-lhe algo de nosso país, utilizamos lentes próprias e diferenciadas ao que buscamos observar.

A observação de culturas alheias se faz segundo pontos de vista definidos pela cultura do observador, que os critérios que se usa para classificar uma cultura são também culturais. Ou seja, segundo essa visão, na avaliação de culturas e traços culturais tudo é relativo (SANTOS, 2007, p. 14).

Conforme a ideia de Costa (2006, p.65) a pesquisa qualitativa “está interessada em descobrir e observar os fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. O pesquisador é responsável pela qualidade interpretativa das informações, assim, contribuíram para o enriquecimento das análises propostas nos objetivos. Como ressalta Angrosino (2009, p. 33), “a verdadeira etnografia depende da capacidade do pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas executam suas rotinas diárias”.

O etnógrafo tem que ser aceito pelas pessoas com as quais irá conviver, e quando se trata de pesquisa etnográfica com crianças esta aceitação deve acontecer naturalmente, deve de tornar-se nativo para participar e documentar as práticas culturais estudadas (CORSARO, 2005).

Neste sentido, o pesquisador assume uma postura que transita em diferentes pontos de vista, pois, ao mesmo tempo em que se insere no contexto estudado, participando dos acontecimentos e ações, deve manter sua postura ética a fim de oferecer liberdade aos sujeitos bem como qualidade à pesquisa, portanto não deve haver colonização do outro.

Assim, pode-se considerar que um dos grandes desafios da pesquisa etnográfica é o encontro entre a realidade e a subjetividade do etnógrafo, já que cabe a este descrever e anotar não só os acontecimentos, mas seus significados por meio de suas observações, percepções, assim como afirma Geertz (2011, p.10):“a pesquisa etnográfica consiste numa experiência pessoal”.

Cabe destacar que a pesquisa etnográfica exige a triangulação dos dados, ou seja, o uso de várias técnicas de coleta de dados que devem ser utilizadas conjuntamente para que os resultados e dados contribuam efetivamente para as conclusões (ANGROSINO, 2009).

A triangulação dos dados é necessária e se faz útil devido à quantidade de dados que se obtém na observação participante. Ao cruzar os dados obtidos em documentos com as anotações e observações, o pesquisador pode com maior clareza fazer suas análises (SARMENTO, 2000).

Conforme Graue e Walsh (2003, p. 12) utilizar a triangulação de dados consiste em “cruzar” a maior quantidade de informações, com diversas perspectivas colhidas de vários pontos de vista. Estas diversas fontes incluem instrumentos de investigação, observação participante e entrevistas informais com as crianças.

Para tanto, o instrumento metodológico utilizado na pesquisa foi a observação participante, que trata-se de uma investigação interpretativa observando com proximidade as crianças num contexto local específico (a escola e o assentamento rural). O que nos instiga são as particularidades concretas da vida das pessoas, a rotina, os modos de brincar, as relações, vivenciar a cultura local e perceber seu valor, diferente do que defendem os antigos paradigmas dominantes, de uma única cultura, com uma verdade absoluta.

Cabe destacar que “a observação participante não é propriamente uma técnica de coletar dados, mas sim o papel adotado pelo etnógrafo para facilitar sua coleta de dados”(ANGROSINO, 2009, p.53).

Aliados à observação participante, foram utilizados na construção do *corpus* instrumentos metodológicos como: diário de campo, registros fotográficos e conversas/entrevistas informais com as crianças e com seus pais e avós, a fim de entender como as brincadeiras aconteciam na época de suas infâncias, e se estas permanecem atualmente na vida dos filhos. Observar a rotina do Assentamento e da escola, as brincadeiras e as relações que as conduzem foi uma tarefa complexa que exigiu uma postura ética, sendo parte fundamental deste processo.

Corroboro com Corsaro (2005) quando cita a importância do etnógrafo desenvolver pesquisa com crianças, considerando-as e ouvindo-as, ou seja, entendendo que elas não são passivas, são sujeitos ativos e não objetos de pesquisa. Outra característica que deve estar presente na pesquisa etnográfica com crianças é o despojamento do adultocentrismo, de concepções pessoais do pesquisador, como ressalta Nunes (2003), é buscar entender a criança a partir do que ela tem a nos ensinar, aprender com elas e sobre elas.

Os pequenos detalhes que fazem da descrição etnográfica um recurso rico de características singulares indispensáveis a uma boa interpretação estão ligados aos contextos em que as crianças estão inseridas (no seu espaço) numa comunidade com cultura específica, e o investigador leva para este espaço sua cultura, suas ideias e fundamentações, apoiadas em seus quadros teóricos. O salto que faz a pesquisa etnográfica de fato acontecer é a vivência do cotidiano, é partilhando da rotina que melhor se pode compreender e interpretar os sujeitos e sua realidade, seu objeto de estudo.

Assim, compartilho da ideia de Graue e Walsh (2003) quando citam que para compreender bem as crianças, além de combinar várias abordagens, precisamos ir à busca de novas perspectivas. Ainda conforme estes autores, ao observar as crianças em seus contextos locais, observamos os mínimos detalhes e registramos essas particularidades.

“O estudo das culturas vividas está associada a uma política da “representação”, apoiando as formas vividas dos grupos sociais subordinados e criticando as formas públicas dominantes à luz de sabedorias ocultas” (SILVA, 2010 p.105).

Ainda de acordo com Silva (2010, p.20) “a análise cultural é incompleta, e talvez quanto mais profunda menos completa, pois quanto mais profunda há sempre o perigo de contato com a parte mais dura da superfície, com questões políticas, biológicas”.

Estudar a cultura de uma comunidade com olhar etnográfico requer a inserção do pesquisador, a participação na rotina dos indivíduos que vivem na comunidade estudada. Neste estudo a brincadeira e as formas de viver dos assentados foram observadas na perspectiva de compreender como se entrelaçam a cultura lúdica infantil e a cultura do Assentamento.

“As culturas são lidas textualmente e contextualmente, mas também têm sido vistas pela reconstrução da posição social dos usuários, pois os melhores estudos da cultura vivida são estudos de leitura, dessa intercessão entre o público e o privado” (SILVA, 2010 pág.101-102).

A observação participante foi adotada como maneira de perceber como, quando e quais as brincadeiras acontecem no Assentamento Recreio, apoiando-se no objetivo geral do trabalho em busca de perceber como a cultura local influencia o brincar. Trata-se da busca pela apreensão de significados da cultura local, da busca por compreender como estes se fortalecem e são perpetuados. As crianças e os adultos foram observados em suas rotinas, desta forma foi extremamente necessário considerar a importância de compreender o contexto sociocultural do Assentamento.

Além disso, se faz necessário atentar para a dimensão ética que compõe o estudo etnográfico. De acordo com Brougère (1998) o pesquisador deve estabelecer seus critérios para avaliar e identificar uma atividade lúdica, já que esta definição é diretamente influenciada por valores culturais que supõem o que é uma brincadeira. Observei a rotina do Assentamento e as atividades diárias da comunidade inserida no cotidiano dos assentados.

O intuito ao utilizar a etnografia foi de descrever de forma mais completa possível a rotina do Assentamento. Neste estudo observei como se relacionam a cultura dos assentados e a cultura lúdica infantil, a fim de identificar a linha de transmissão cultural existente na comunidade e de que forma as crianças se apropriam da cultura local para construir suas próprias culturas.

Conforme Mattos (2011), é mais comum que pesquisadores façam comparações entre suas próprias culturas e culturas de outros povos, trata-se da etnografia tradicional na qual os estudiosos tendem a observar o outro como diferente, ou seja, há um interesse comparativo em pesquisas etnográficas. O estudo em questão se opõe a esta ideia e pretendeu relatar as variações no interior de um mesmo grupo e por esta razão pode ser considerado como uma forma moderna de fazer etnografia.

Desta forma, fazendo uso da etnografia como escolha metodológica, utilizei como instrumentos do estudo etnográfico em questão o diário de campo, no qual pretendi fazer anotações e registros sobre as brincadeiras; as falas das crianças; as interações com outras crianças e com o ambiente; as situações e momentos observados e do contexto em que acontecem; sobre sensações e reflexões a respeito da pesquisa; do ambiente e da reação das crianças à minha presença. Sobre este aspecto, Delgado e Muller (2005, p. 51) descrevem:

O registro das observações geralmente é acompanhado de anotações reflexivas sobre em diários de campo que priorizam aspectos como descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças, dos movimentos de entradas e saídas dos locais pesquisados e das situações inusitadas que vez ou outra acontecem no local. Igualmente, podemos utilizar a técnica da observação como recurso para a elaboração de entrevistas e outros instrumentos metodológicos.

A metodologia em questão tende analisar os aspectos simbólicos das ações, a fim de observar e perceber como são atribuídos significados a estas ações. As brincadeiras observadas foram aquelas nas quais o adulto não interfere diretamente, onde as crianças estão livres e se relacionam com seus pares, construindo sua cultura em suas rotinas no cotidiano escolar.

O objetivo é tentar perceber os significados atribuídos pelas crianças às suas brincadeiras, as relações que se fortificam, os instrumentos utilizados como suporte do brincar e, principalmente, de que forma a cultura do Assentamento influencia estas brincadeiras enquanto bem imaterial do assentamento. Além das brincadeiras, foi observado o modo de viver das pessoas que vivem no Assentamento, considerando suas histórias de vida, seus relatos e seus comportamentos, o modo de organização da comunidade, a rotina, as significações que estas pessoas atribuem ao que é ser assentado e como se sentem fazendo parte de um assentamento rural. Assim, a etnografia atende a estes objetivos, visto que se interessa pelo significado local para aqueles que pertencem ao grupo estudado.

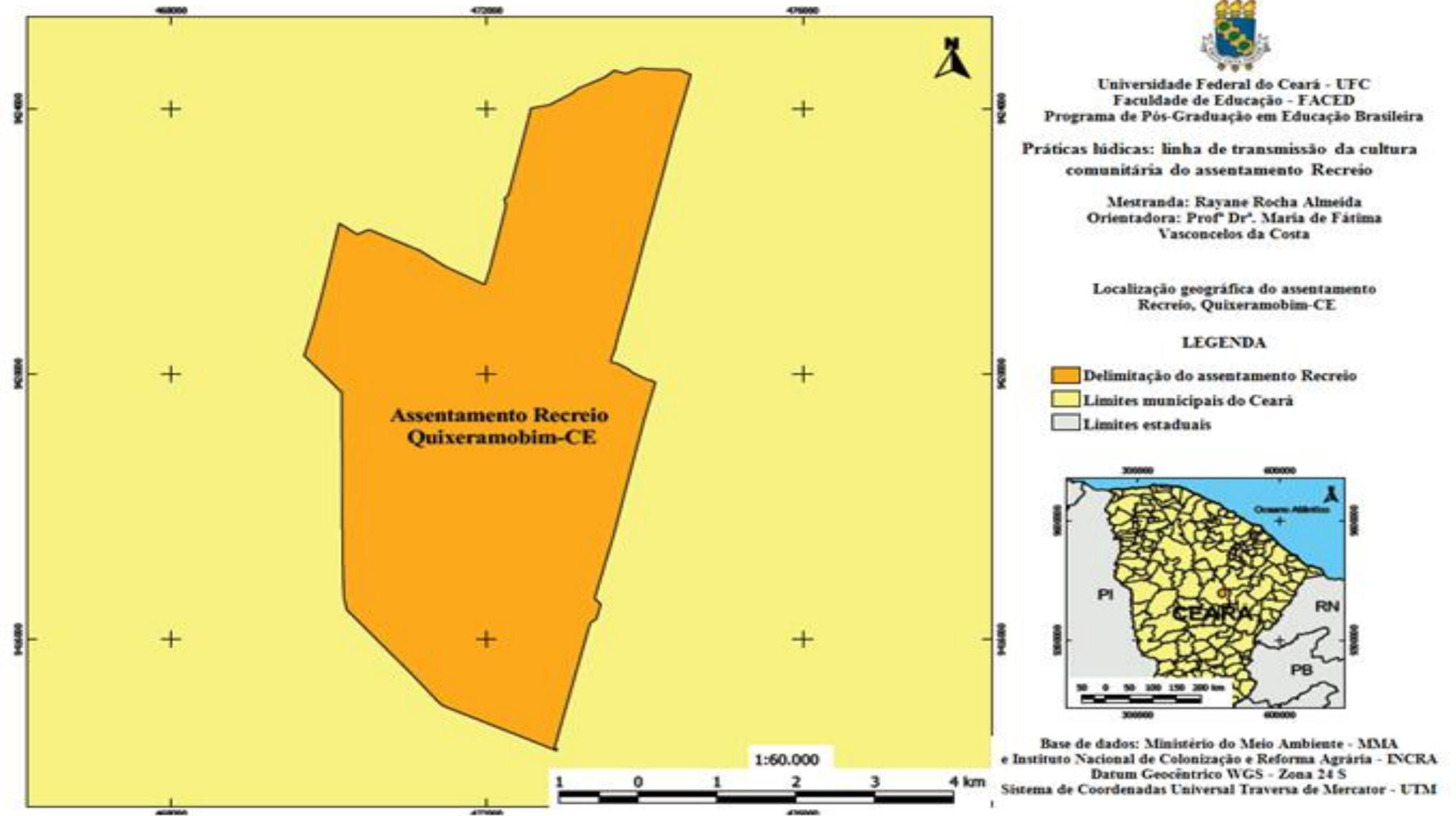
4.2. O *lócus*

A pesquisa se desenvolveu na comunidade Recreio, sede do Assentamento Recreio, que se situa no município de Quixeramobim (CE), a 220 km da cidade de Fortaleza e a 10 km do Centro de Quixeramobim. É importante destacar que o Assentamento está envolvido em questões sociais, políticas e culturais específicas que dialogam com a lógica que fundamenta o MST.

O Assentamento Recreio, localizado no Sertão Central do Ceará, no município de Quixeramobim, conta atualmente com 209 famílias que estão dispostas nas três comunidades (Descanso, Mocó e Recreio), numa área total de 2.646,2284 ha. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (2011), o território do Sertão Central localiza-se no centro do Estado do Ceará e possui 13 municípios, sendo os mais antigos Quixadá, Quixeramobim e Senador Pompeu.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (2011), historicamente, esta região foi ocupada por famílias que formaram povoados e fazendas para a criação de gado. Atualmente as principais atividades econômicas da Região são a agricultura familiar, bovinocultura, piscicultura, apicultura, comércio, indústrias e turismo.

Mapa 1 - Localização do Assentamento



O assentamento rural é constituído por diversas famílias que têm origens diferentes e que objetivam construir uma nova realidade (CASTELLS, 1999). O processo de luta que acontece nos assentamentos rurais envolve intensa convivência, organização e sociabilidade e é vivenciado de forma única pela infância que lá se encontra, posto que implica diretamente nos modos de viver de toda a comunidade.

A forma de organização social do Assentamento foi modificada recentemente (no ano de 2014), as mudanças que têm acontecido são relacionadas principalmente ao parcelamento da terra. Conseqüentemente, surgem novas características da organização social que têm sido influenciadas por questões que advêm da lógica capitalista e se contrapõe à proposta do MST, do coletivo, como por exemplo, a existência de um comércio no Assentamento, ou mesmo o processo de divisão de lotes de terra entre os assentados.

Das famílias assentadas, 22 optaram por parcelas individuais da terra e 23 permaneceram com a coletividade. Aliada ao parcelamento da terra encontra-se a ideia de posse, de poder trazer filhos e parentes para construir casas ao lado sem serem considerados agregados, além da questão de interesses diferentes.

Ao participar da rotina no Assentamento, percebe-se certo distanciamento de algumas pessoas da comunidade em relação ao MST, com exceção de alguns assentados que ainda comungam com as práticas do movimento e tentam acompanhar as ações que ele desenvolve na região. Mesmo com grandes influências sobre a forma de organização social, o parcelamento da terra não impede que os moradores desenvolvam algumas experiências coletivas. Existem ações que demandam a participação de todos e espaços que são comuns, como a casa sede, a escola, a igreja, o campo de futebol. Ao chegar à comunidade Recreio, no centro da agrovila encontra-se a igreja evangélica, a casa sede e o ponto de cultura. A Escola fica localizada atrás da casa sede.

A construção da igreja está em fase de conclusão e acontecem cultos religiosos duas vezes por semana (aos domingos e quartas-feiras). Conforme relato dos assentados, antes do início da construção da igreja havia celebrações religiosas da igreja católica no Assentamento (missas e reuniões), havia uma pessoa responsável por mediar ações da comunidade com a igreja católica, mas hoje o padre não vem mais até a comunidade.

De acordo com os assentados, as celebrações católicas não acontecem mais devido à quantidade de assentados que estão aderindo ao protestantismo e também devido à pouca participação dos católicos nas ações da igreja católica. Além disso, para acontecer as celebrações católicas deveria haver uma mobilização entre os participantes, como por exemplo, organização, contatos prévios com o padre e presença constante nas reuniões que

aconteciam na igreja em Quixeramobim, o que não acontece há algum tempo.

Desta forma, aos poucos algumas famílias vão aderindo à religião evangélica, que ocorre principalmente entre as pessoas mais velhas. O pastor local é assentado, vive na comunidade e conhece a dinâmica da vida no Assentamento, além dele há o pastor geral que mora em Quixeramobim e coordena todas as igrejas da Região.

Figura 1 – Caminho que dá acesso à igreja, casa sede e escola



Fonte: Autora (2015).

Quanto às questões de saúde, o Assentamento está inserido no Programa Saúde da Família (PSF) e dispõe de uma equipe de profissionais (um médico, enfermeiros, técnicos de enfermagem e um agente de saúde) que atendem às necessidades da comunidade, as consultas são realizadas uma vez em cada mês. Segundo os assentados, a equipe vai até à comunidade e realiza consultas no posto disponível ao lado da casa sede, mas os atendimentos são realizados de forma insatisfatória, pois há certa negligência das reais necessidades da comunidade, bem como a falta de materiais para exames. As mulheres assentadas, em meio a uma de nossas conversas, relataram que a forma de tratamento dos profissionais de saúde para com elas deixa a desejar.

Entretanto, uma das atuações elogiadas é a do agente de saúde, que é assentado e está sempre à disposição da comunidade prestando assistência, inclusive em situações em que é necessário transportar alguém até o hospital em Quixeramobim. Este profissional visita todas as casas e nestas visitas leva alguns materiais como hipoclorito de sódio para ser colocado nos reservatórios de água, orienta os assentados em relação aos cuidados com a saúde, etc.

Possivelmente, esta atenção do agente de saúde é mais efetiva pelo fato deste ser assentado, fazer parte da comunidade e, conseqüentemente, conhecer melhor as demandas locais.

Figura 2 – Posto de Saúde



Fonte: Autora (2015).

Quanto ao acesso à água, o Assentamento dispõe de cinco açudes, dez lagoas, riachos e alguns córregos de ciclo temporário. No entanto, a disponibilidade hídrica local está comprometida devido ao longo período de estiagem. Todas as casas da comunidade dispõem de cisternas³, o que facilita a vida dos assentados, a água acumulada nestes reservatórios é destinada para o consumo humano direto (beber e cozinhar).

Em relação à renda e às atividades econômicas, os assentados destacam que as atividades relacionadas à agricultura variam de acordo com o clima. Como o Assentamento é localizado no Sertão Central do Ceará, o clima é típico do sertão, tropical quente semiárido. Devido ao longo período de estiagem, a renda advinda de atividades agrícolas no ano de 2014 não foi expressiva. No início de 2015 houve um curto período de chuva, o que já foi suficiente para modificar a paisagem local e, conseqüentemente, a rotina do Assentamento. Iniciou-se a plantação de milho e feijão para consumo das famílias e dos animais, além da forragem (capim mineirão) para consumo animal. Na pecuária se destacam a criação de bovinos leiteiros, caprinos, suínos e galináceos. A terra é fértil, quando se planta, logo os campos ficam verdinhos, os animais ficam soltos no começo da manhã e ao final da tarde para pastar.

³ Cisterna é uma tecnologia social de alternativa para captação e armazenamento de água da chuva.

Grande parte das famílias assentadas têm renda de atividades não agrícolas, advindas de benefícios sociais (Bolsa-Família e Seguro-Safra) ou de aposentadorias e pensões. O Assentamento dispõe de uma pedreira e esta serve como fonte de renda não agrícola para alguns assentados. Cabe destacar que existe outro tipo de relação de trabalho, as trocas de serviços: quando um assentado presta serviço ao outro ou para a comunidade (durante o período de plantação, na colheita, com o cuidado dos animais, pegando lenha, na construção ou reforma de casas, etc.), estes serviços são feitos em sistema de reciprocidade⁴.

Um dos assentados montou um pequeno comércio no qual vende produtos que a comunidade necessita e que não são produzidos no Assentamento, tais como: óleo, açúcar, enlatados, biscoitos, refrigerantes, iogurte e produtos de higiene e limpeza.

O transporte para a cidade de Quixeramobim acontece no ônibus que passa pela comunidade duas vezes ao dia, uma vez pela manhã e outra no início da tarde, é cobrada uma tarifa de três reais por pessoa. Além deste, há também o ônibus escolar que passa uma vez ao dia (logo cedo pela manhã e retorna ao final da tarde) trazendo as crianças e jovens da escola. Quando não utilizam os ônibus para se deslocar até a cidade, utilizam a moto, que é o meio de transporte mais comum na região.

As moradias no Assentamento Recreio são organizadas em sua maior parte na forma de agrovila. Atualmente, a estrutura das casas é de alvenaria e todas possuem cisternas, a água destes reservatórios serve para o consumo dos assentados, para beber e cozinhar. A água utilizada para lavar roupas e utensílios é encanada, proveniente do rio.

Quanto aos equipamentos de lazer, pode-se citar a existência dos campos de futebol, um deles situa-se na entrada do Recreio e o outro no centro da agrovila na comunidade. Aos domingos, no período da tarde, grande parte dos assentados se reúne no campo de futebol. A casa sede e o Ponto de Cultura com a sala de computadores. Além destes equipamentos, os assentados apontam que o açude, em época de chuva era um dos principais locais de lazer da comunidade, ponto de encontro aos domingos e de brincadeiras das crianças e dos jovens. O açude localiza-se atrás da escola e da casa sede, bem próximo às residências.

O dia a dia na comunidade varia de família para família. Alguns assentados desenvolvem atividades na agricultura, outros trabalham no centro de Quixeramobim ou no Distrito de Belém (comunidade que fica a 9 km do Recreio). Outros assentados são aposentados e cuidam da horta e de seus animais em casa. As crianças pequenas, até 12 anos

⁴ “Reciprocidade é sinônimo de solidariedade: dependência mútua, fato de ser solidário ou de mutualidade. A mutualidade corresponde a sistemas de solidariedade social baseada na ajuda mútua recíproca dos membros que cotizam” (SABOURIN, 2011, p.21).

estudam no período da tarde na escola da comunidade, as maiores de 12 anos saem do Assentamento às 6:30 da manhã para estudar no centro de Quixeramobim. As mulheres cuidam dos afazeres domésticos pela manhã, as meninas ajudam nestas tarefas. Os homens partem para trabalhar na roça, na pedreira, marcando animais, fazendo silagem ou trabalham fora da comunidade, os meninos maiores ajudam.

Na primeira visita ao Assentamento, em dezembro de 2013, pude perceber a dinâmica de organização do assentamento e conhecer grande parte dos moradores do Recreio. Na ocasião, houve um encontro do MST e todos os participantes ficaram hospedados na casa sede e no Ponto de Cultura Criança Feliz.

Observei que devido à extensão física e pelo fato do Assentamento ser dividido em três comunidades, as crianças assentadas dispõem de muitos espaços para brincar, mas no entanto, a escola a casa sede e o Ponto de Cultura são os locais nos quais concentram suas atividades, além dos festejos, místicas, assembleias e ensaios da banda de lata.

Por esta razão, a atenção desta pesquisa foi voltada aos espaços centrais do assentamento, na casa sede e na escola, onde tanto as crianças quanto os adultos se encontram com maior frequência. Nestes locais possivelmente a observação do cotidiano da comunidade e das crianças seria feita de forma facilitada. Tais referências foram apontadas pelos próprios assentados, o que permitiu delinear espaços específicos para se desenvolver a pesquisa.

A escola do Assentamento foi um dos principais locais onde a pesquisa se desenvolveu. A Escola de Ensino Fundamental Criança Feliz que se localiza no Recreio foi fundada no ano de 1994. Desde sua fundação a escola funcionava nas salas da Casa sede que não dispunham de condições físicas necessárias para as atividades escolares. Posteriormente, o prédio onde funcionava a casa de farinha foi doado e reformado, nele foi construída a nova escola no ano de 2012 com recursos do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), o prédio foi doado pela associação e a reforma foi feita pelos próprios assentados que se organizaram em mutirão e construíram a escola.

Os alunos da escola são filhos de assentados. A escola funciona com duas turmas multisseriadas⁵, no período da tarde atende os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, no total são 28 crianças com idade entre três e doze anos. A escola é mantida pela Secretaria de Educação, órgão responsável por garantir a estrutura e enviar os recursos

⁵ Denomina-se multisseriadas a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor (MOURA E SANTOS, 2012)

necessários (merenda escolar, pagamento dos professores, material didático) e de uso permanente é mantido pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Figura 3– Entrada da Escola Criança Feliz



Fonte: Autora (2015).

Os assentados compreendem a escola como espaço de privilégio, onde as crianças encontram a possibilidade de perceber a sociedade de uma forma crítica. A Escola Criança Feliz é uma das conquistas dos assentados, pois desenvolve projetos e ações que buscam envolver a comunidade. Embora recentemente tenha passado por pressões para ser desativada, o consenso entre os assentados e, principalmente, o trabalho desenvolvido pelos professores contribuiu para que este espaço permanecesse contribuindo com a educação contextualizada para as crianças.

Figura 4 - Parte interior da Escola Criança Feliz



Fonte: Autora (2015).

Os conteúdos trabalhados na escola são propostos por uma equipe de técnicos da Secretaria de Educação do município, selecionados a partir do programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Estes conteúdos são adaptados pelos professores à realidade do Assentamento, este é o diferencial da escola, que desenvolve suas atividades na perspectiva da educação do campo. Dos recursos que se utiliza para trabalhar os conteúdos escolares, além dos livros didáticos, os educadores desenvolvem projetos de leitura, sequências didáticas e projetos culturais.

Os livros didáticos são escolhidos por um grupo de professores que selecionam três títulos diferentes e os enviam para as editoras. Os livros que as editoras dispõem são disponibilizados para a Secretaria. Esses livros são utilizados por três anos, após este período é feita uma nova escolha. Além dos livros didáticos, a escola recebe ainda livros de literatura, com vários gêneros textuais que auxiliam no desenvolvimento dos projetos de leitura, jogos de alfabetização, jogos matemático, mapas, globos, jogos de partes do corpo humano e outros muitos jogos e objetos didáticos são produzidos pela escola.

A metodologia utilizada na escola é embasada nos valores que são oriundos do MST, além do conhecimento que um dos professores adquiriu em sua formação quando foi graduado no curso de Pedagogia da Terra⁶.

Figura 5 - Projeto Quintal Produtivo



Fonte: Arquivos da escola (2014)

⁶ O curso de Pedagogia da Terra é um curso de Licenciatura em Educação diferenciado ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

É importante destacar que os conteúdos trabalhados na escola buscam estar em consonância com a realidade dos assentados, como exemplo podemos citar que existe na escola um quintal produtivo contendo: plantas frutíferas, canteiros e criação de galinha caipira, todos estes itens são utilizados na merenda escolar, as atividades de cuidados com os pequenos animais e com a horta são executadas pelos professores, alunos e funcionários da escola em sistema de rodízio. Desta forma, todos participam dos projetos da escola, os assentados têm consciência da importância da educação para as crianças e para a comunidade.

A contextualização e aproximação dos conteúdos ministrados pela escola com a realidade camponesa são características próprias da Pedagogia da Terra. Desde a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra na qual os estudantes têm disponível uma metodologia específica chamada de Metodologia da Alternância e Tempos Educativos.

A Metodologia da Alternância consiste em alternar períodos de atividades na escola ou presenciais, chamado de Tempo-Escola e semipresenciais, denominado Tempo-Comunidade a ser desenvolvido no assentamento de origem de cada aluno (CALDART, 2000).

Neste sentido, a Escola de Ensino Fundamental Criança Feliz pode ser considerada uma escola do campo devido às atividades que lá são desenvolvidas, mesmo estando vinculada formalmente a uma escola tradicional que fica num Distrito próximo ao Assentamento. Além da escola, a casa sede, também chamada de casa grande é um dos pontos centrais da comunidade. É o local onde acontecem as reuniões, festejos, ensaios da banda, encontros do MST, e demais atividades coletivas da comunidade. Encontra-se no centro da agrovila, era a casa dos antigos donos da fazenda Recreio. Foi o primeiro local onde se centralizaram as atividades organizativas desde a época da ocupação e da transição do acampamento para assentamento, quando algumas famílias se abrigaram neste local.

Atualmente, numa das salas da casa sede também funciona o Ponto de Cultura, com uma sala de multimídia na qual os jovens e crianças se reúnem e acessam a internet. É considerado equipamento cultural da comunidade por ser o espaço onde são realizadas as atividades coletivas do Assentamento. A escola funcionava neste mesmo local até receber verbas para que a casa de farinha desativada fosse reformada e se tornasse espaço escolar.

Figura 6 – A Casa sede / Casa grande



Fonte: Autora (2015).

As crianças assentadas se referem ao Ponto de Cultura com grande frequência, principalmente no que diz respeito ao acesso à internet. Elas demonstram satisfação em poder acessar redes sociais e jogos eletrônicos nos computadores disponíveis, apontam que a casa sede e o Ponto de Cultura compõem seus espaços preferidos da comunidade. O Ponto de Cultura é percebido pelos assentados como uma das conquistas da comunidade, o fato da disponibilidade de acesso à internet é valorizado, principalmente pelas crianças e jovens. O que pude perceber é que este recurso é utilizado quase que unanimemente para acessar às redes sociais, como por exemplo o *Facebook*.

Aparentemente não há choque entre os valores da comunidade e as relações em função da tecnologia e do uso de computadores, já que esta não é a atividade principal das crianças e dos jovens, mesmo sendo uma das preferidas. A comunidade (em especial, a escola) utiliza as redes sociais para divulgar suas atividades, como é o caso da página criada no *Facebook* para a Banda de Lata Criança Feliz. Nesta página são divulgadas fotos, vídeos e programações das apresentações da banda. A manutenção do perfil fica a cargo dos próprios componentes e do professor responsável pela banda.

Figura 7 - Crianças acessando a internet no Ponto de Cultura



Fonte: Autora (2015).

Se a casa sede estiver aberta os meninos vão pra lá, é sempre assim. Por causa da internet e dos computadores, às vezes a gente fica até tarde por lá, jogando e conversando (Lia, 12 anos).

Na sala dos computadores, ao término das aulas ou durante qualquer evento na casa sede, as crianças e, principalmente, os jovens se reúnem e passam horas acessando as redes sociais ou jogos eletrônicos, quando não há vaga para todos, eles revezam e combinam os minutos que irão permanecer em cada computador. São diversos os motivos pelos quais crianças, jovens e adultos vão até a casa sede ou ao Ponto de Cultura, o que caracteriza estes espaços como equipamentos culturais da comunidade é o significado e a função que eles possuem para o assentamento.

São locais de socialização e de encontro, além de serem marcas da história local, da conquista daquele território. A casa sede, que pertenceu aos donos da fazenda e hoje é o centro do Assentamento, é um símbolo da luta e da conquista dos assentados. É também referência em relação à cultura e ao cotidiano da comunidade, existe certo misticismo com este local, por vezes pude escutar histórias e lendas, os mais velhos gostam de relatar contos de assombração, dizem que a senhora dona da casa permanece no local afastando pessoas indesejadas, assustando várias vezes os assentados que dormiam na casa.

4.3. Sujeitos

Participaram da pesquisa 30 crianças do Assentamento Recreio que frequentam a escola Criança Feliz, na faixa etária entre 3 e 12 anos. A participação das crianças no estudo

esteve vinculada à permissão dos pais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE-Apêndice 1). Para conseguir essa autorização, contei com o apoio da direção da escola para entregar o TCLE aos pais. Além das crianças, alguns pais e avós também foram sujeitos da pesquisa, visto que o objetivo central deste estudo é compreender como se relacionam a cultura comunitária do Assentamento e a cultura lúdica infantil.

Para caracterizar as crianças optei por solicitar que as mesmas escolhessem um nome fictício pelo qual gostariam de ser chamadas. Esta escolha metodológica está de acordo com o que Krammer (2002) sugere, excluindo a possibilidade de utilizar códigos, números ou letras para nomear as crianças, o que, conforme a autora acaba desconsiderando suas identidades. Escolhendo um nome, elas aparecem na pesquisa como sujeitos reais, sem anonimato e com possibilidades de se reconhecerem futuramente como participantes do estudo, ou seja, com suas identidades e particularidades preservadas, garantindo-lhes ao mesmo tempo o direito de não estarem expostas.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Idade	O que faz no Assentamento
Luan	3 anos	Estudante
Mille	7 anos	Estudante
Cris	9 anos	Estudante
Lia	12 anos	Estudante
Guga	5 anos	Estudante
Chiquiha	5 anos	Estudante
Kiko	4 anos	Estudante
Karol	5 anos	Estudante
Daniel	6 anos	Estudante
Lara	3 anos	Estudante
Rafael	5 anos	Estudante
Ana	4 anos	Estudante
Jaime	5 anos	Estudante
Orlofi	7 anos	Estudante
Cirilo	7 anos	Estudante
Camila	7 anos	Estudante
Gustavo	7 anos	Estudante

Diogo	7 anos	Estudante
Bruno	7 anos	Estudante
Patrícia	7 anos	Estudante
Leandro	8 anos	Estudante
Edson	8 anos	Estudante
Natália	8 anos	Estudante
João	9 anos	Estudante
Breno	10 anos	Estudante
Eduardo	9 anos	Estudante
Pedro	10 anos	Estudante
Iris	10 anos	Estudante
Débora	9 anos	Estudante
Bianca	10 anos	Estudante

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro a seguir constam os dados referentes ao número de famílias assentadas, quantidade de pessoas por família e faixa etária. Estas informações são relevantes para o estudo em questão, visto que se trata de um estudo de caso de inspiração etnográfica e, por essa razão, requer o maior número de informações sobre a comunidade pesquisada. Pode-se perceber que a maior parte das pessoas que compõem o Assentamento Recreio são jovens e adultos, há poucas crianças na comunidade e, de acordo com os próprios assentados, a taxa de natalidade é baixa no local.

Quadro 2 – Caracterização da População do Assentamento Recreio

Total de Famílias	Quantidade de pessoas	Faixa Etária
58	-	-
	22	0-7 anos
	56	8-18 anos
	106	19-60 anos
	28	+ 60 anos
Total de pessoas 212	3,6 pessoas por família	

Fonte: Saldanha (2014) adaptada pela autora

No terceiro quadro constam as informações sobre os adultos que participaram diretamente deste estudo, pessoas com as quais obtive maior contato, que se pronunciaram com mais frequência. Segui a mesma orientação das crianças em relação aos nomes deste grupo no intuito de manter suas identidades foram escolhidos nomes fictícios para cada assentado.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa - Adultos

Nome Fictício	Idade	O que faz no assentamento
Neuza	47 anos	Funcionária da Escola
Leopoldo	67 anos	Agricultor- aposentado
Luiza	63	Agricultora
Maria	47 anos	Agricultora
Sonia	62 anos	Agricultora- aposentada
Marieta	55 anos	Agricultora
José	67 anos	Agricultor - Aposentado
Leila	65 anos	Agricultora - aposentada
Margarida	38 anos	Professora
Luiz	44 anos	Professor
Antônia	49 anos	Agricultora
Isolda	55 anos	Agricultora

Fonte: Elaborado pela autora

4.4. Escolhas metodológicas

Para construir os dados sobre os sujeitos da pesquisa, foi necessária a autorização da coordenação da escola e dos pais das crianças por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como citado acima. Neste termo constam informações sobre a pesquisa e a garantia de que as informações obtidas no estudo serão de uso acadêmico e que não oferecem nenhum risco às crianças e à comunidade, bem como estaria livre de custos, sendo a participação de todos voluntária, com possibilidade de desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento que considerassem conveniente. Após o conhecimento dos professores e dos pais das crianças solicitei a autorização da pesquisa de campo ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC) para dar início á pesquisa de campo.

Durante as conversas ou nos encontros com os assentados pude explicar o motivo que me levou ao Assentamento, expliquei os principais aspectos da pesquisa e que se tratava de uma dissertação, um trabalho de conclusão de curso para a Universidade. Deixei claro para os assentados que, após a apresentação (defesa) do trabalho, eu entregaria na sede do Assentamento uma cópia, que ficaria disponível para consultas da comunidade.

Além disso, combinei, principalmente com os professores da escola, que ao terminar o trabalho de campo retornaria ao Recreio para fazer uma devolutiva da pesquisa e mostrar aos assentados os resultados do estudo em questão. Estes esclarecimentos facilitaram meu contato com eles, pois reduziram a estranheza tão comum nos estudos etnográficos, foi uma das formas de fazer com que a comunidade se sentisse segura à minha presença e aos objetivos da pesquisa.

Minhas idas à comunidade aconteceram mensalmente, desde janeiro até julho de 2015, sendo uma vez em cada mês. As estadias na comunidade foram intensas já que a distância entre Quixeramobim e Fortaleza não possibilitava meu retorno para casa no mesmo dia. Desta forma, permaneci na comunidade em torno de uma semana em cada visita.

As aproximações iniciais com os sujeitos se deram de forma facilitada (como citado anteriormente) por uma pessoa que já desenvolvia estudos há cinco anos no Assentamento. Com as crianças, esta aproximação se deu por meio da professora da escola que conheceu previamente os objetivos da pesquisa. Inicialmente, necessitei ser aceita como pesquisadora, além de buscar conhecer a história do Assentamento, a fim de ter uma visão geral da comunidade, da cultura, das atividades econômicas dos assentados e das questões políticas e sociais que envolviam a comunidade.

Desta forma, as técnicas utilizadas foram a observação participante e as entrevistas abertas. A observação participante difere da observação informal, é um tipo de observação na qual o pesquisador se integra ao grupo observado. É uma técnica bastante utilizada em pesquisas qualitativas, pois ao participar do grupo em que se desenvolverá a pesquisa é possível partilhar do cotidiano deste grupo (GIL, 1999).

A entrevista etnográfica é aberta pelo fato de acontecer naturalmente, as questões vão sendo formuladas no decorrer da conversa. O objetivo da entrevista em estudos de natureza etnográfica é de sondar significados (ANGROSINO, 2009, p.62).

Outra técnica utilizada e que se adequa a estudos etnográficos foi a entrevista aberta ou não estruturada. Esta foi utilizada por ser um recurso válido para a coleta de informações em pesquisas qualitativas. Conforme Minayo (2007) utiliza-se a entrevista aberta como forma de obter o maior número possível de informações sobre determinado assunto,

considerando a visão do entrevistado. Neste tipo de entrevista busca-se geralmente a descrição de casos individuais e compreender especificidades culturais de determinados grupos. além de ser uma forma de obter maiores detalhes sobre o tema estudado.

Para dar início à observação participante segui as etapas que fazem parte desta técnica. A primeira etapa foi a aproximação do grupo e da comunidade onde se desenvolveu o estudo. Cabe ressaltar que, mesmo com o fato de que o primeiro contato com os assentados tenha sido facilitado por uma pessoa que já era conhecida pela comunidade, a chegada de uma nova pesquisadora suscitou desconfiança no grupo. Assim, nas primeiras estadias no assentamento a intenção foi me inserir e ser aceita na comunidade enquanto pesquisadora.

Um dos desafios da pesquisa foi o processo de aproximação das crianças. Embora tenha adentrado no Assentamento por intermédio de alguém conhecido pela comunidade, estar em contato com as crianças despertou nelas curiosidade ao meu respeito, elas questionavam sobre a atividade que eu iria desenvolver na escola, ou seja, procuravam me “encaixar” em alguma categoria. Sabiam que eu não era professora, que estava lá como pesquisadora e inicialmente, me olhavam curiosas. Aos poucos, no decorrer de cada estadia no Assentamento, as crianças se aproximavam e deixavam que me aproximasse delas, convidavam-me para participar das brincadeiras, para dividir o lanche, demonstravam afetividade e receptividade à minha presença.

Num segundo momento, procurei conhecer o Assentamento, caminhei pela comunidade e conversei com muitos assentados a fim de obter uma visão geral da comunidade e da história local. Esta etapa foi facilitada pelos próprios assentados, que, em meio às conversas, contaram a história do Assentamento e de como ocorreu o processo de luta pela terra e pelo direito à escola, além da formação da primeira Associação e apontaram também quem eram os líderes da comunidade.

Todas as informações obtidas nas conversas com os assentados foram registradas no diário de campo, a fim de resguardar as observações e detalhes importantes para a pesquisa. Foram utilizadas fotografias e filmagens, instrumentos importantes para registrar momentos e falas do grupo em questão.

As entrevistas foram feitas com as crianças e com alguns pais, o foco das entrevistas/ conversas estava em identificar os significados da cultura do Assentamento e suas influências nas práticas lúdicas. Tanto a observação participante quanto as entrevistas ocorreram em diversos momentos, algumas vezes na escola, no horário do intervalo da aula, outras vezes na casa sede ou mesmo nas residências dos assentados.

Aliada às entrevistas, utilizei a história oral como forma de ouvir os assentados idosos buscando compreender como se relacionam as práticas culturais com a cultura lúdica do Assentamento e, principalmente, para ouvi-los relatar quais e como eram as brincadeiras nas suas infâncias. Desta forma, a história oral foi adotada como acesso à memória da primeira geração do Assentamento. De acordo com Bosi (1993, p.281) “A memória é um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”.

Nas observações das brincadeiras infantis, busquei perceber de que forma a cultura do Assentamento se relaciona com a cultura lúdica e quais os significados que as crianças conferem às brincadeiras, enquanto crianças assentadas foram registradas no diário de campo. As entrevistas com as crianças aconteceram ao final das aulas e nas casas dos assentados, onde pude conversar tanto com as crianças quanto com seus pais. Aconteciam naturalmente em meio aos afazeres domésticos dos pais e das brincadeiras das crianças. Esta técnica foi de grande importância para atingir aos objetivos da pesquisa, mais especificamente para catalogar as práticas lúdicas do Assentamento.

A análise de dados é uma das etapas da pesquisa que requer bastante dedicação e para que ela acontecesse de forma mais fácil, utilizei as anotações feitas no diário de campo sobre todos os aspectos observados. Por meio da descrição das entrevistas e falas dos assentados pude analisar as informações obtidas em campo, além das fotografias e gravações de áudios que serviram de apoio para descrever com mais densidade os aspectos observados.

No diário de campo busquei identificar em minhas anotações os aspectos gerais da cultura do Assentamento por meio da descrição da rotina dos assentados, das reuniões, dos afazeres, dos cultos religiosos e das brincadeiras das crianças na escola e fora dela.

Procurei estabelecer alguns critérios a fim de identificar como ocorre o processo de transmissão cultural no assentamento rural via práticas lúdicas. Os critérios foram baseados nos estudos de Costa (2010), que aborda a brincadeira numa perspectiva intergeracional, utilizando a oralidade como aporte para compreender como a brincadeira acontece em diversas temporalidades. Assim, os critérios foram: ouvir as histórias dos assentados mais velhos a fim de compreender como, quando, com quem e onde aconteciam as brincadeiras na época de suas infâncias, observar como as práticas lúdicas são repassadas de geração em geração e de que forma a cultura da comunidade pesquisada interfere na permanência das práticas lúdicas.

Estes critérios foram “pistas” que facilitaram a observação e a escuta, além das orientações etnográficas que incluem a necessidade de estranhar a cultura dos assentados, seu modo de viver, as relações, a rotina do Assentamento. Além disso, ouvir os relatos dos

assentados e buscar perceber as significações envolvidas nesses relatos que aconteciam informalmente, entre uma conversa e outra, na hora do café ou no momento em que os pais iam buscar as crianças na escola foram componentes extremamente importantes para que o estudo etnográfico acontecesse.

Para desenvolver as escolhas metodológicas da pesquisa fez-se necessário uma entrada em campo cuidadosa, o que é extremamente essencial para que estudo etnográfico aconteça de forma eficaz. Este foi o ponto de partida que possibilitou minha participação do cotidiano do assentamento, para estar entre as crianças e ser aceita por adultos e crianças.

4.5. A entrada em campo

Visitei o Assentamento Recreio duas vezes antes de dar início à pesquisa propriamente dita. A primeira ocorreu em 2013, após a aprovação do pré-projeto no Mestrado, e a segunda ocorreu em 2014. O contato com a comunidade foi facilitado por um amigo que desenvolveu sua pesquisa de mestrado na mesma comunidade. Cabe ressaltar que os primeiros contatos não foram difíceis visto que a comunidade tem certa abertura para estudantes da Universidade Federal do Ceará e, de acordo com os assentados, já foram realizadas várias pesquisas no Assentamento, e na maioria delas os pesquisadores permaneceram nas casas dos assentados por vários dias.

Em cada visita fiquei hospedada na casa de duas famílias assentadas durante sete dias no total de estadia no Assentamento. A terceira vez que fui à comunidade foi em janeiro de 2015, desta vez adentrando ao meu campo de pesquisa, partindo dos embasamentos teóricos e orientada a buscar respostas para minha questão de pesquisa.

O primeiro contato com a comunidade foi extremamente importante para sedimentar a ideia de desenvolver a dissertação no Assentamento Recreio, foi neste momento que fui apresentada como aluna do Mestrado em Educação e muito bem recebida e aceita por todos. Na primeira ida ao Assentamento me sentia apreensiva e curiosa, havia uma mistura de sentimentos os quais eu não sabia explicar. Me preparei para a viagem dias antes, dentre as minhas principais preocupações estava uma que me atormentava: me questionava sobre a qualidade da água no Assentamento. Para onde vou levo minha garrafinha, e quando fui para lá não foi diferente. Como fui disposta a passar vários dias, levei bastante água e algumas guloseimas na bolsa, além de rede, lençóis, repelente, lanterna, tudo para me sentir o mais confortável possível.

Chegando à rodoviária de Quixeramobim, às 11 da manhã, fui informada que dali a poucos minutos o ônibus escolar passaria próximo ao mercado da cidade, o moto-táxi me levou até lá e assim que cheguei já avistei o professor da escola do Assentamento, que logo me recepcionou. No ônibus estavam algumas crianças que vinham da escola e alguns moradores do Assentamento com muitas compras. Observei tudo e me sentia estranha em meio a tantas pessoas desconhecidas. Permaneci calada observando a paisagem árida e quente, o percurso para chegar ao Assentamento é de aproximadamente 10 km e o acesso se dá por uma estrada de piçarra, que na época estava bastante esburacada.

A medida que nos afastávamos da cidade, surgiam muitos questionamentos em minha mente, permaneci calada até que de repente uma senhora quebra o silêncio e me pergunta onde vou ficar e se sou parente de alguém, imediatamente respondo que irei procurar a família Coelho e ela sorri dizendo: - *Ah, sei quem são! Você desce no final da linha e entra por uma porteirinha seguindo a estrada.* Agradeço a informação, ela se despede e desce do ônibus com muitas sacolas e uns caixotes cheios de compras.

Chegando à porteira que fica próxima ao Ponto de Cultura e à Escola, inicio minha caminhada até a casa da família Coelho que já me esperava. A dona da casa, uma senhora simpática que deve ter em torno de 65 anos, me recebeu com muita felicidade e logo me convidou a descansar, me cedeu o quarto de um dos filhos, onde deixei minhas bolsas e depois fui para o alpendre onde ela estava. Começamos a conversar e ela me contou de como chegou ao Assentamento, quem morava com ela, e de alguns filhos que vieram para Fortaleza trabalhar.

Aos poucos chegavam os netos e filhos que ainda moram com ela, todos me deixaram bastante à vontade. Chegou a hora do café, que foi servido e em seguida eu pedi um pouco de água. Me surpreendi com o gosto, senti alívio e ao mesmo tempo vergonha de meus próprios pensamentos, a água era de boa qualidade. Através das minhas feições a senhora sorriu satisfeita e disse:

- *Gostou da água heim filha! Tava com sede né?*

Respondi com a cabeça afirmativamente e complementei:

- *Muito boa a água daqui, bem melhor do que a que compramos em Fortaleza.*

Ela disse: *É água da chuva!*

E assim o dia foi terminando, conheci a família e na hora do jantar a mesa foi posta. Ao final da tarde todos se reuniram no alpendre e conversaram sobre assuntos do dia a dia, as crianças brincavam ao redor dos adultos ou assistiam televisão, todos dormem cedo e eu acompanhei a rotina da família.

No dia seguinte cedo os adultos se levantam, as mulheres cuidam da horta e do café, os homens saem para a cidade ou para trabalhar por perto e as crianças dormem um pouco mais, mas assim que acordam tomam café e ficam ao redor da casa. Neste momento se interessaram em me mostrar os animais. Nesta primeira visita ao Assentamento conheci várias pessoas da comunidade, fui a várias casas e conversei com os moradores, que me recebiam com afeição e respeito. Difícil mesmo era conseguir sair de cada casa, sempre vinha um pedido de: “fica mais”, “vai agora não”, “tome só um cafezinho”...

Os adultos conversam em frente às casas no final da tarde e tomam café. As crianças estão saindo da escola e o gado está retornando dos campos onde foi levado para pastar. A forma tranquila de viver marca a rotina do Assentamento, este é um dos motivos de orgulho dos assentados, que se referem ao local como um ambiente tranquilo, sem muitas preocupações com violência e sem a correria que é própria das grandes cidades.

Em meio a estas visitas as crianças corriam em minha direção, brincavam de pião e de bola, observei que algumas brincavam com jogos em celulares. Uma das visitas que mais me marcou foi numa residência onde moravam três pessoas, Sônia⁷, seu pai (já bastante idoso) e o esposo, que havia saído para trabalhar desde cedo. A conversa foi longa e ela partilhava de sua história de vida, contou sobre a forma como chegou ao Assentamento, sobre o jeito que vive e do cuidado e gosto que tem com as plantas e com sua horta, além de relatar desde fatos relacionados à vida de sua família, da partida de sua mãe, das filhas que foram morar na cidade, uma depois de casar e a outra que ingressou num convento até parte de sua rotina e das dificuldades que a falta d'água lhe causava.

Daí surge o convite para jogar Dominó, o pai dela, por sua vez, esboça muita satisfação e jogamos inúmeras partidas até anoitecer. Estes contatos foram de grande relevância para os assentados e para mim enquanto pesquisadora. Foram oportunidades únicas de aproximação, de reduzir o estranhamento tão comum que permeia as pesquisas etnográficas e de adentrar ao ambiente em que se desenvolveria este estudo. Desta forma, cada contato, ouvir cada história e todas as visitas às casas dos assentados fizeram parte dos passos iniciais da pesquisa, bases para que eu pudesse me aproximar do modo de viver daquelas pessoas.

⁷ Os nomes citados não possuem relação com os nomes verdadeiros das crianças e dos adultos participantes da pesquisa, a fim de respeitar o que está disposto na Lei 8.096/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A pesquisa em questão conta com a autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará e, embora as pessoas da comunidade tenham autorizado o uso de suas fotografias, procuramos manter preservadas suas identidades utilizando os nomes fictícios.

Esse convite ao Dominó foi de extrema importância para mim, que acabava de chegar à comunidade, foi uma forma de me sentir acolhida através de uma prática lúdica dos assentados. Foi também um momento bastante rico para eles, pois, conforme Dona Sônia, seu pai fica horas jogando e se sente muito feliz ao receber visitas, pois assim existe uma nova possibilidade de jogo.

Na descontração própria do jogo, fomos conversando e nos aproximando, trocando experiências. Fiquei surpresa com essa forma de contato e aos poucos me entrosei com estes dois assentados, de forma que todas as outras vezes em que voltei à comunidade não posso deixar de visitá-los.

Figura 8- O convite para jogar dominó



Fonte: Autora (2013).

No dia seguinte, caminhei bastante por toda a comunidade, por onde passava todos já falavam comigo. Pude perceber que nas residências existem símbolos do MST, como bandeira e banners, além de bonés, blusas, e, principalmente no discurso dos assentados (inclusive das crianças e jovens) também há forte presença do Movimento. Desta forma passaram-se três dias e, no quarto e último a família da casa a qual fiquei hospedada já achava que eu iria embora cedo demais, que deveria ficar mais um pouco, que ficasse à vontade para permanecer.

Fiquei impressionada com tanta hospitalidade e satisfação em receber alguém estranho para participar de suas vidas, eles compartilharam os mínimos detalhes sem reservas. No entanto, para mim tratava-se de uma experiência inédita, portanto, desafiadora. Alguns anseios e dificuldades iniciais de adaptação surgiram, como por exemplo: a insegurança que sentia em relação a distância entre o centro de Quixeramobim e o Assentamento, a ansiedade

sobre o local onde ficaria hospedada, sobre a reação das pessoas à minha presença, o medo de andar pela comunidade à noite utilizando somente a luz de uma lanterna ou de me deparar com vacas e bois no meu caminho, a incerteza de encontrar um transporte para o dia do retorno para casa, dentre outras.

Aos poucos, estas inseguranças foram se desfazendo, tentei participar da rotina das famílias (em especial da que me acolheu para me hospedar). A varanda e a cozinha foram os ambientes em que esta aproximação se iniciou, no momento das conversas no alpendre ou quando me propus a ajudar nos afazeres domésticos (pôr a mesa, lavar os pratos, cortar legumes), meu vínculo com os assentados ia aos poucos se estabelecendo. Neste contexto, as conversas surgiam e desta forma eu me ambientava, sentia-me segura e preparada para estar naquele local outras vezes.

Fui para casa com sensações maravilhosas, com o sentimento de que aquilo que me era estranho não deveria me causar aflições, deveria apenas despertar um jeito novo de olhar, de perceber uma cultura única. Assim, tive a certeza de que posteriormente meus embasamentos teóricos me ajudariam a ter sensibilidade para esta realidade que me fascinava e que precisava ser observada por mim com base nas orientações necessárias a uma etnografia, ou seja, com o estranhamento e a aproximação necessários para que eu pudesse participar da vida daquelas pessoas.

No ano seguinte, em janeiro de 2014 retornei ao Assentamento, desta vez fiquei hospedada na casa dos professores da escola. As crianças estavam de férias e na ocasião acontecia o Encontro do MST, cheguei junto com outros assentados que vinham para o encontro e iriam se hospedar na casa sede, líderes de outras comunidades e outros assentamentos.

A comida era feita e distribuída de forma coletiva, as redes logo foram armadas no alpendre da frente, e no espaço atrás da casa era formado um círculo onde todos se reuniam para discutir questões como o acesso à água e a luta por melhores condições de vida no campo.

À noite, quando participei do encontro percebi que a presença das crianças neste momento era maior, era um momento de descontração, de lazer, como um encerramento das atividades diárias. Enquanto os adultos conversavam, as crianças brincavam no alpendre ou permaneciam na sala de computadores do Ponto de Cultura. Durante o dia elas ajudavam a alimentar os animais, andavam de bicicleta e esperavam ansiosamente a noite chegar, pois havia o momento cultural, com música, danças, pipoca e conversas até tarde.

Não estive presente durante o Encontro nos períodos da manhã e da tarde. Nestes momentos visitei algumas casas e percebi que não eram todos os assentados que participavam do evento. De acordo com alguns, todos podem participar, mas só ia mesmo quem tinha alguma ligação com a Associação, os líderes e pessoas mais expressivas da comunidade. Permaneci no Assentamento até o penúltimo dia do Encontro e participei da noite cultural, estávamos eu e mais três estudantes da UFC. Fomos para o evento com os jovens da casa onde ficamos hospedados. Na ocasião fomos convidados a nos apresentar e a participar da noite cultural, houve um desfile entre os jovens para escolher o príncipe e a princesa do Assentamento, havia um telão no qual passavam fotos do Assentamento Recreio, eles utilizavam aparatos como microfone, projetor de imagens e notebook.

Houve a apresentação da Banda de Lata Criança Feliz e a noite foi encerrada com pastéis, refrigerante e pipoca. Após o lanche, alguns jovens dançavam forró e funk, as crianças brincavam de pega-pega e os mais velhos conversavam observando tudo. Permaneci próximo aos adolescentes que ficavam no alpendre, lanchei junto deles e conversei um pouco até retornar para a casa e dormir.

Figura 9- A noite cultural do Encontro do MST



Fonte: Autora (2014).

No período em que aconteceu este Encontro o Assentamento vivenciava um momento de tensão, principalmente no que se refere à Associação dos assentados e à questão do loteamento da terra. Este assunto foi despertado diversas vezes e no decorrer das conversas e era perceptível que a comunidade estava dividida entre os que eram a favor do loteamento e divisão da terra e os que eram a favor de que a terra permanecesse comum a todos.

Por questões éticas preferi não entrar em detalhes sobre este momento, este era um contato inicial, a aproximação e a confiança da comunidade são fatores indispensáveis para sermos aceitos enquanto pesquisadores, este é um dos procedimentos necessários à observação participante. Importante destacar que nestas primeiras visitas tentei me apresentar, ficar próxima dos assentados e adquirir a confiança das pessoas, além de buscar compreender os significados que eram atribuídos pelas crianças na rotina do Assentamento.

Durante os primeiros contatos e no decorrer da entrada no campo, percebi que ao mesmo tempo em que era uma estranha para as crianças, elas tinham bastante satisfação em receber alguém de fora, os adultos também não apresentaram muitas resistências à minha presença. Particularmente, algumas vezes me senti uma “estranha no ninho”, para mim era tudo muito novo, a todo instante percebia novas coisas, conhecia novas pessoas e tinha que me adaptar aquele ambiente, até então desconhecido para mim. Confesso que as primeiras estadias na comunidade me causavam certas aflições, principalmente no que se refere a distância, a ter que me ausentar de minha casa e passar dias fora.

Estas dificuldades foram aos poucos sendo minimizadas, à medida em que me sentia acolhida pelos assentados, pela gentileza com que me tratavam e pelo modo próprio que eles têm de acolher pessoas que vêm de diversos lugares para fazer pesquisas na comunidade.

Desta forma, a entrada no campo se deu através do meu contato com o Assentamento, com um Universo cultural bastante rico no qual as crianças se apoiam e constroem suas práticas, sua cultura, numa intercessão entre a cultura rural e a cultura urbana. O modo de vida no meio rural favorece as relações interpessoais, este é um detalhe perceptível desde os primeiros contatos com a comunidade, os assentados são receptivos e demonstram confiança, nos escutam e se alegram com nossa presença.

A aproximação dos assentados por meio de visitas e passeios pela comunidade, além da apresentação feita pelos professores no dia do Encontro do MST foram fatores que facilitaram minha inserção em campo e o início da aceitação da comunidade à minha presença e ao desenvolvimento da pesquisa. Busquei me aproximar ao máximo da rotina dos assentados, preocupava-me em ouvi-los. Já que fiquei hospedada em suas residências, desde o princípio foi uma das preocupações demonstrar que eles não necessitavam modificar suas rotinas por causa da minha presença e que eu me adaptaria a isso.

Dentre as possíveis modificações posso citar a comida que seria preparada para o almoço, ao local mais reservado para dormir, ou mesmo à rotina de trabalho dos assentados. Deixei claro que eles deveriam seguir a vida naturalmente. No entanto, por estar com “visita”

em casa eles acabavam modificando algumas situações e comportamentos; por exemplo, o caso da hora do jantar, em que a senhora dona da casa arrumou a mesa, colocou uma toalha e dispôs os pratos, talheres e copos, fiquei aguardando as pessoas da família virem sentar próximo à mesa, o que não aconteceu. Percebi então que aquela preparação se tratava de um tipo de acolhida para quem vinha de fora, enquanto as pessoas de casa faziam seus pratos e saíam para sentar-se no alpendre ou na sala em frente à televisão.

Desta forma, pude perceber que, embora houvesse toda a receptividade e que eu tentasse fazer com que minha presença fosse algo natural para aquelas pessoas, existiram atitudes que demonstraram que eu era uma estranha, alguém de fora, e que, portanto, alguns cuidados seriam indispensáveis para que este estudo fosse efetivado. Estar presente e obedecer a certo distanciamento ético foi essencial para minha estadia em campo.

No decorrer da entrada em campo me deparei com alguns problemas de cunho pessoal, relacionados à minha saúde e outros relacionados às burocracias do Comitê de Ética, o que acabou dificultando e atrasando por alguns meses o início da pesquisa de campo. Passados os percalços próprios do início da pesquisa e após os primeiros contatos com os assentados, iniciei minha estadia em campo na escola do Assentamento, aproveitando o período letivo para estar em contato mais próximo com as crianças.

Em todas as minhas estadias no Assentamento, a escola foi o local onde passei as tardes (exceto nos finais de semana anteriores ao início das aulas). Minhas visitas eram mensais, e todas as vezes que eu chegava à comunidade e ia para a escola as crianças reagiam como se minha presença fosse uma novidade. Considerando este aspecto, todas as vezes que eu chegava à escola procurava ser discreta, me manter um pouco distante para não atrapalhar a dinâmica e a rotina que acontecia lá. Somente assim as observações seriam efetivamente realizadas, sem que houvesse nenhum preparo, nem das crianças e nem dos adultos.

Estes cuidados foram de extrema importância para que o estudo etnográfico de fato acontecesse. Inevitavelmente, a minha presença acabava gerando certa euforia nas crianças e, quando elas começaram a compreender de que se tratava a pesquisa se empenhavam em me explicar as regras das brincadeiras, falar de suas rotinas, o que facilitou bastante nossa interação.

Antes e após as aulas eu partilhava do cotidiano dos assentados, conversando sobre assuntos do seu dia a dia, explicando, entre uma conversa e outra, minha motivação para estar no Assentamento e os objetivos da pesquisa. Embora algumas vezes demonstrassem não compreender bem do que se tratava, ligavam sempre minha presença à de outros pesquisadores que estiveram na comunidade e, principalmente, me viam como estudante da

Universidade, assim, me tratavam com bastante receptividade e de modo geral demonstravam disposição em colaborar com o necessário.

Acompanhei por mais um dia a rotina do Assentamento, na hora de vir embora fiquei apreensiva, sem saber exatamente como chegaria até a cidade para pegar o ônibus e retornar para Fortaleza. Nesta ocasião, as pessoas da casa onde me hospedei já haviam chamado um assentado que costuma transportá-los até a cidade. Despedi-me de todos e combinei meu retorno ao assentamento para o mês seguinte, os dias que passei lá foram dias de muitas descobertas e de desafios vencidos, momentos de questionamentos e de estranhamento, ou seja, dias repletos de todas as sensações que fazem parte de um estudo etnográfico.

Tudo o que vivenciei na comunidade me fez lembrar as palavras de Tomas Tadeu Silva (2010, p. 143) quando diz que: “Trabalhar etnograficamente é uma escolha ancorada no fato de que se tem interesse nos valores e sentidos vividos, na busca de compreender os fatores, os significados e os modos que os atores sociais definem como condições em que vivem”.

Ao conversar com os assentados logo percebemos que eles têm muito orgulho de suas conquistas, da história do Assentamento, da escola, que é um diferencial na comunidade, da participação das crianças na Banda de Lata e de receber estudantes da Universidade na comunidade. São inúmeros os pontos que fazem do Assentamento Recreio uma comunidade dinâmica. Eles assumem identidades próprias que são construídas pelo modo de viver, o que, conforme Silva (2000, p. 82), “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”.

No caso do Assentamento Recreio, esta demarcação é bastante visível, os assentados sempre se referem positivamente ao modo de viver na comunidade, embora reconheçam as dificuldades de conviver próximo uns aos outros e a existência dos conflitos de ideias que muitas vezes demoram a ser resolvidos e geram certo desconforto. Relatam que a experiência vivenciada desde o início do Assentamento foi o que originou o que tem de bom no local, referem-se ao modo de viver na cidade como algo negativo e afirmam que mesmo com as dificuldades sociais e econômicas que atingem o sertão e o semiárido, o fato de serem assentados lhes causa orgulho, demonstram propriedade de suas histórias de vida e autonomia de ideias.

Uma característica perceptível em toda a comunidade é que os assentados assumem posições críticas em relação ao mais diversos assuntos. São pessoas que buscam compreender sobre política, sobre a realidade social e econômica na qual estão inseridos. Esta

condição faz com que busquem seus direitos, discutam entre si quais são as necessidades locais e como se articular para resolvê-las, o que confere mais uma especificidade desta comunidade.

Por ser uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, necessitei ir à campo com bastante frequência. A cada visita me aproximava mais da comunidade, o que foi de grande importância, por ser acolhida pelas famílias e pelas crianças na escola me sentia segura para retornar quantas vezes fosse preciso. A diversidade cultural do Assentamento Recreio é um fator rico em detalhes, as brincadeiras refletem a rotina do Assentamento, as crianças interpretam e simbolizam a realidade construindo suas próprias culturas, o que faz com que estas sejam compreendidas como parte da história e carregam aportes culturais das sociedades.

5. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi orientada pelo referencial teórico e pelas categorias de análise seguintes: cultura lúdica, identidade, assentamento rural. Assim, neste capítulo serão apresentadas as interpretações das particularidades concretas da rotina dos assentados, mais especificamente das crianças e dos significados que elas têm dessa forma de viver e de que forma a cultura presente no Assentamento influencia as práticas lúdicas infantis.

5.1. A escola: um elo de transmissão dos valores do assentamento Recreio

No decorrer da terceira visita à comunidade pude estar em contato mais próximo com algumas crianças, mesmo ainda não sendo em período de aulas. O Assentamento Recreio é formado por três comunidades como foi citado anteriormente, e suas extensões físicas dificultaram um pouco o contato com todas as crianças. Conversando com os professores pode-se constatar que existem poucas crianças no Assentamento, quando as crianças crescem vão morar na cidade, vão estudar, trabalhar ou formam famílias em outros locais, além desses fatores, os moradores relatam que nascem poucas crianças no Assentamento.

Um dos professores relata ainda que a Prefeitura de Quixeramobim insiste em formar apenas uma turma multisseriada com os 28 alunos que estão matriculados, mas a comunidade não aceitou e reuniu-se com os professores para exigir que as turmas permaneçam separadas. Conta que no ano de 2015 será assim e que é melhor para o aprendizado e interação das crianças que as turmas sejam diferentes. A turma dos alunos do Infantil 2 até a primeira série tem 12 crianças matriculadas para o ano de 2015 e a turma da 1ª à 5ª série tem 16 alunos matriculados. O fato é que a escola Criança Feliz é um local central no Assentamento, de acordo com a professora, todos participam dos eventos e dos projetos que lá acontecem.

Uma das ações da escola foi a criação da Banda de Lata Criança Feliz, desenvolveu-se a partir de projetos pedagógicos numa ação de Educação do Campo que tinha por objetivo valorizar a arte e a cultura do Assentamento. A Banda se apresenta como um conhecimento e experiência do Assentamento que trabalha com as crianças e adolescentes da comunidade atividades de arte, cultura e leitura de mundo através de suas produções musicais.

Crianças, jovens e professores, produzem seus próprios instrumentos utilizando latas e baldes, compõem as letras das músicas em conjunto e acertam o ritmo de cada uma delas. A Banda de Lata tornou-se um dos símbolos do Assentamento Recreio, é bastante

conhecida na Região. Projetos como esse fortalecem ainda mais a escola, que é considerada pelos assentados o lugar onde se pode ir além de aprender a ler, estudar e adquirir conhecimentos. Para as crianças, além dessa característica a escola é lugar de brincar, de encontrar outras crianças, de conviver e de se sociabilizar. É lá que as elas têm oportunidade de se encontrar diariamente e relatam que gostam, estudam e se divertem.

Esta característica pode ser considerada comum para várias escolas em diversos contextos, no entanto, para o Assentamento é uma experiência ainda mais significativa, pois, devido à distância entre as casas as crianças se encontrariam com menos frequência se não fosse a escola. É no espaço escolar que acontecem as brincadeiras coletivas, o horário da aula é esperado pelas crianças, provavelmente não só pela questão de aprendizado, mas pelo fato de encontrarem umas às outras, de brincar e do contato afetivo com os professores.

Ah, tia (Refere-se a mim), o que eu mais gosto aqui no assentamento é da escola, é perto da minha casa. Aqui todo mundo se encontra, a gente brinca, é bom pra estudar e brincar, os tios ensinam a gente um monte de coisa, eu gosto quando tem aula (Camila, 7 anos).

Certa vez, numa sexta-feira, ao término da aula, saí da escola caminhando junto à professora e algumas crianças nos acompanhavam. Uma delas segurou na mão da professora e carinhosamente perguntou:

*- Tia, amanhã tem aula né?
A professora sorri e diz: - Meu filho, acabamos de sair da escola e você já quer voltar? Amanhã é dia de descansar e fazer as tarefas, mas segunda-feira tem aula de novo viu?*

Nestas situações e em diversas outras, pode-se perceber que frequentar a escola é para as crianças também um momento de lazer, pelo qual elas esperam e ficam ansiosas. Desta maneira, é possível entender que a escola do Assentamento Recreio é um espaço social que se configura de acordo com as experiências dos que nela circulam, as crianças são agentes construtores deste espaço que, portanto é espaço de trocas, é social e cultural, é onde acontecem relações.

Além disso, a escola desenvolve suas atividades voltadas à realidade em que as crianças estão inseridas, trabalha valores como: respeito ao outro, a importância de partilhar e de conviver em grupo, o respeito à natureza, a autonomia nas ações e nas ideias, dentre outros.

O que eu gosto mesmo daqui é porque eu não preciso sair pra nada, tem tudo o que eu preciso. A escola é a melhor coisa porque eu encontro meus colegas e porque é perto de casa, na hora do recreio todo mundo brinca junto de várias coisas. Gosto muito das aulas, do jeito do tio (professor), às vezes ele briga, mas eu sei que é pro nosso bem, aqui na escola a gente aprende um monte de coisa mas também brinca e se diverte (Cris 9 anos).

A escola Criança Feliz é um dos principais locais onde se pode perceber como acontece a dinâmica de vida do Assentamento Recreio. No espaço escolar são construídos saberes que vão além do aspecto pedagógico, com práticas que visam a valorização da cultura local e por esta razão a escola é o “instrumento” que constrói um elo entre as crianças, suas práticas lúdicas e a cultura do Assentamento.

As famílias depositam a esperança de transmissão dos valores na escola. Além de utilizar a Pedagogia da Terra como metodologia de ensino, os valores da comunidade também são semeados neste espaço. Há um esforço constante por parte dos professores para manter vivas práticas próprias da comunidade, como podemos perceber no depoimento abaixo:

A gente aqui tenta sempre fazer o melhor pras crianças e tenta envolver a família em tudo. É muito importante pra gente que as coisas que estamos acostumados a viver, nosso jeito de ser não se perca. Digo assim: tem um ou dois meninos daqui que são muito resistentes em dividir a merenda, você deve saber (referindo-se a mim) que às vezes falta uma coisa aqui, outra ali e não dá pra fazer o lanche. Quando falta, a gente avisa pros pais e as crianças trazem de casa, só que tem uns que não têm como trazer, então a gente faz assim, divide os lanches e desse jeito ninguém fica sem comer. Mas olha, a maioria das crianças gosta de fazer isso, ajuda, divide até um chiclete com o outro só porque ajudou a desembrolhar do papel. Acontece que em todo canto tem gente que não quer viver assim, tem uma família que tudo o que faz é dividido, cada um compra suas coisas, até as crianças, os avós dão o dinheiro pra cada um comprar suas coisas, e as crianças aprendem, querem fazer do mesmo jeito aqui na escola. Nós (professores) não aceitamos essas divisões, a gente tenta sempre manter o que tem de melhor aqui no assentamento, dividir, partilhar e assim todo mundo ganha.

A forma como as crianças se relacionam, o respeito aos mais velhos, o cuidado com as crianças menores, a receptividade com quem chega na escola, a valorização da natureza são alguns dos exemplos que a escola percebe como forma de preservar os costumes da comunidade. No momento da brincadeira também são preservados estes valores e além da importância dada às brincadeiras tradicionais, os professores têm consciência da importância do brincar para as crianças e, principalmente, percebem a brincadeira como uma forma de representação da cultura local, uma forma de preservar o que é considerado tradicional do Assentamento.

Nesta perspectiva, os pais também consideram a escola como um importante espaço em que as crianças se apropriam de conhecimento contextualizado, duma vez que a

escola do Assentamento é diferente da escola da cidade. As famílias assentadas acreditam que os estudos são muito importantes para as crianças e para os jovens, percebem que é através da escola que a oportunidade de se tornar um ser humano consciente de suas ações se torna possível, além da perspectiva de melhor qualidade de vida. As crianças maiores estudam na cidade, algumas frequentam a escola agrícola, existem jovens que estão matriculados em Universidades e cursam graduação na modalidade semipresencial, vão para aula às sextas e sábados no Centro de Quixeramobim. Isso é motivo de orgulho para a comunidade.

Há um relacionamento bastante próximo entre as famílias e a escola, em geral há o reconhecimento de que a escola é uma espécie de apoio à cultura do Assentamento, a maioria dos pais tem consciência de que na escola são trabalhados aspectos que fazem parte da vida da comunidade que vão além de conteúdos curriculares. O contato das famílias com a escola é tão próximo que por diversas vezes presenciei alguns familiares chegarem mais cedo, antes do término da aula, e ficarem conversando próximo ao portão, algumas mulheres levam revistas de produtos de beleza ou vendem salgadinhos e pipoca para as crianças ao fim da aula do lado de dentro da escola.

Às vezes alguns pais chegam a entrar em sala de aula para conversar com os professores, questionam sobre o comportamento das crianças ou sobre a programação da escola e da Banda de Lata. Este contato não obedece nenhuma formalidade e é bastante natural, já que todos convivem na comunidade, são bastante próximos, alguns são parentes. O respeito aos professores é citado pelos pais e avós como algo essencial, eles apontam esta característica como um fator de orgulho para a comunidade, onde as crianças e os jovens devem reconhecer o papel dos professores e os esforços destes em função de manter a escola na comunidade.

Olhe, lá em casa eu sempre digo: respeite os professores, tenha cuidado na escola, faça o que tem que ser feito, não quero saber de reclamação. Eu acho que os professores têm toda liberdade pra educar; não é responsabilidade deles ficar chamando atenção de menino, eles são no colégio o que um pai e uma mãe são em casa, tentando dar o que é melhor. Aqui é assim, colégio e professor tem que ser respeitado, sou contra essa conversa de menino fazer o que quer, respeito vem em primeiro lugar e graças a Deus o meu (referindo-se ao filho) não dá esse tipo de trabalho não (Carlos, 76 anos).

Durante minhas estadias no Assentamento, no período da tarde eu permanecia na escola e acompanhava a rotina das crianças, inclusive em sala de aula. Um dos momentos mais interessantes foi presenciar a hora da chamada, o professor chamava cada criança pelo

nome e elas não respondiam com a palavra presente, como acontece nas escolas tradicionais, após serem chamadas cada uma respondia da seguinte forma: “Na luta!”

Esta é uma expressão utilizada por quem faz parte do MST. Desde bem pequenas as crianças assentadas são ensinadas a responder à chamada desta forma, acostumam-se a utilizar esta frase para dizer que estão presentes, que fazem parte e que participam da escola. Assim é ensinado e assim eles aprendem, com a percepção de que estão em luta constantemente, por direitos, por melhores condições de vida, por liberdade de expressão.

O contato dos professores com as crianças e o comprometimento deles com as atividades desenvolvidas na escola são relevantes e compõem a particularidade da escola. Presenciei os professores ensinando as crianças a brincar e participando da brincadeira com elas no momento do intervalo entre as aulas. Este aspecto é de grande significado para as crianças, que se sentem valorizadas e criam um vínculo afetivo bastante forte com os professores. Durante um dos ensaios da banda de lata as crianças cantaram a música “Professores” que retrata bem a valorização que é dada a estes profissionais por toda a comunidade. Abaixo encontra-se uma estrofe da música:

Professores, protetores das crianças do meu país, eu queria, gostaria pro discurso ser mais feliz. Por que tudo é educação, é matéria de todo tempo, nos ensinam a pensar no mundo, agregar conhecimento. Na sala de aula é que se forma o cidadão. Na sala de aula é que se muda uma nação, na sala de aula não há raça nem cor, por isso aceite e respeite meu professor. Batam palmas pra ele, batam palmas pra ele, batam palmas pra ele que ele merece (Autoria: Leci Brandão e interpretação: Banda de Lata Criança Feliz)

A condição de aprendizes das brincadeiras não faz as crianças sentirem-se inferiores, as menores sempre observam atentamente os mais velhos brincando e imediatamente se inserem nas brincadeiras, sem reservas e sem medo de errar.

Esta é uma prática comum na comunidade, os pequenos observam os mais velhos em seus modos de fazer e aprendem tanto as coisas do dia-a-dia (como, por exemplo, colocar animais para pastar, cuidar dos galináceos e das plantas, fazer cerca, dentre outras atividades comuns da rotina dos assentados) quanto as brincadeiras. Foram diversas as situações em que presenciei os professores brincando com as crianças ou ensinado alguma brincadeira para elas, como por exemplo, na figura abaixo:

Figura 10 – Professores ensinando alunas a jogar dama



Fonte: autora (2015).

Dos valores cultivados no Assentamento, se pode citar a valorização da educação como ferramenta de mudança social. As crianças e jovens são estimulados a serem pessoas críticas e que têm conhecimento da realidade em que vivem. A luta pela permanência da escola na comunidade, mesmo com poucos alunos, é uma das formas de resistência dos assentados.

Os professores da escola Criança Feliz são pessoas de grande relevância para a comunidade, eles exercem diversas atividades e dirigem e movimentam a escola. Trata-se de uma parceria e um compromisso com as crianças assentadas. Além de buscarem formação contínua para melhorar a prática docente, não medem esforços para trazer recursos e qualidade para a educação da comunidade.

Tanto os pais quanto as crianças demonstram satisfação com o trabalho desenvolvido por eles, a afetividade e o cuidado, o modo de ensinar, o diálogo que buscam fazer entre os conteúdos e a forma de viver das crianças são fatores que se destacam. Nas falas das crianças foram recorrentes as referências a estes fatores, como podemos perceber no trecho abaixo:

Ah, eu gosto demais dessa escola porque os professores são legais, a gente aprende e brinca. O tio é legal, brinca e briga também, ele fala de tudo que tem no assentamento, das associações, da história daqui, tudo isso na aula de História (Cris, 9 anos).

Os dois professores são pedagogos e desenvolvem uma parceria nas atividades desenvolvidas na escola, de certa forma, são além de professores, coordenadores e mantêm vínculo estreito com os demais assentados. O trabalho continua mesmo ao sair de lá, quando a

aula termina e após os afazeres de casa, à noite os dois planejam aulas e projetos para desenvolver na escola, além da coordenação da Banda de Lata. A relação dos professores com as crianças e com os jovens da comunidade vai além da sala de aula, é uma relação pessoal, quase familiar, a ponto de grande parte dos alunos frequentarem a casa dos professores. Os adolescentes que já foram alunos da escola e que ainda fazem parte da Banda de Lata visitam diariamente a casa dos professores, fazem refeições junto à família e jogam conversa fora no alpendre ao final da noite. O que se pode perceber é que há muito respeito das crianças e jovens para com os professores, como relata um deles:

Olha, esses meninos são como filhos e sobrinhos pra mim, o que eu precisar e pedir eles fazem, nunca olham pra mim nem com cara feia e eu também dou ordem, dou conselho, não aliso a cabeça não. É assim aqui em casa, direto lotado, sempre chega um ou outro, fica por aqui e vai embora é tarde, eles gostam de ficar aqui em casa, desde pequeninhos até virar moça e rapaz.

Desta forma, pode-se perceber que a relação dos professores com a comunidade é baseada na confiança, no respeito e na afetividade. Existem algumas situações de conflitos de ideias, algumas exigências dos pais, mas situações assim são resolvidas com brevidade. Há um esforço dos professores para estimular as crianças a se interessarem pelos estudos, são utilizadas formas lúdicas de ensino, com brincadeiras e músicas os conteúdos são explanados em sala de aula. Cabe ressaltar que são desenvolvidos projetos que envolvem as famílias e visam a valorização da cultura local.

A gente fez um projeto aqui na escola sobre as brincadeiras mais comuns daqui do assentamento. Fizemos um estudo com as crianças e os pais também tinham que vir, no dia da reunião fizemos uma oficina pra resgatar brincadeiras antigas, no começo as mães diziam que ia ser uma besteira, mas no final saiu todo mundo rindo e lembrando o tempo de criança (Margarida, 35 anos)

As crianças relatam o modo como são tratadas pelos professores e destacam que são carinhosos e põem limites ao mesmo tempo, não deixam escapar os conteúdos e estão sempre em busca de entrelaçá-los com a realidade do Assentamento. Acompanhar o dia a dia na escola me fez perceber que desenvolver atividades com turmas multisseriadas é bastante trabalhoso e requer bastante dedicação dos professores, mas o que de fato se sobressai é a forma de relacionamento entre escola e comunidade.

O professor faz a gente rir, ele abraça e beija, tira brincadeira e tem paciência de ensinar. A gente tem que obedecer quando ele fala sério, é muito bom o jeito que ele ensina. A tia é muito boa, às vezes briga mais, mas eu gosto dela. Acho que eles são importante pra gente, ensinam a gente a cuidar do que é nosso e deixam também a gente brincar (Bianca, 10 anos).

Instituiu-se assim, um modo particular de respeitar e compreender a figura do professor como alguém de suma importância para o desenvolvimento da comunidade, esta prática é uma das características da cultura do Assentamento Recreio, a qual as crianças se apropriam. Demonstram compreender esta concepção sobre os professores e em suas falas citam o quão importante consideram o tempo que passam na escola junto deles.

O fato dos professores morarem no assentamento desde a época do acampamento, de conhecerem todos da comunidade e do professor ser um dos “líderes” comunitários confere à atividade docente esta característica peculiar, além da educação contextualizada, envolvendo a história local e os valores do Assentamento.

As atividades promovidas pela escola dão ênfase ao modo de viver do Assentamento, constroem junto às crianças a noção e a valorização da vida no campo. Por alguns momentos, fiquei no alpendre da escola e ouvi as aulas, diversas vezes os professores chamam atenção das crianças para os sons que vêm da natureza, para o canto dos pássaros, o barulho do vento que movimentava as árvores. Ou, no caso da aula de história, cantam com os alunos músicas que retratam a história local, estimulam a leitura de mundo. Ao conversar com as crianças assentadas sobre diversos assuntos pude perceber que elas têm muita propriedade quando falam.

A ideia de luta permanente, de fazer parte de uma comunidade que foi construída por meio de esforços coletivos é trabalhada diariamente na escola. De certa forma, os assentados sabem disso e por essa razão não deixaram que a prefeitura extinguisse a escola, mesmo com poucos alunos frequentando. O fato é que a comunidade tem poucas crianças, mas as que tem necessitam estudar e ter essa base própria da Escola do Campo, oferecida por uma escola que desenvolva a Pedagogia da Terra, que reconhece a importância das características da comunidade local.

Portanto, a escola é o veículo que liga a cultura comunitária às práticas das novas gerações, busca sempre fazer um elo entre o que se vive no Assentamento e o que se aprende na escola, tanto no âmbito pedagógico, quanto nos demais. A Banda de Lata é um exemplo da forma como as ações iniciadas na escola têm repercussão na comunidade e podem obter êxito. Trata-se de um esforço na tentativa de cultivar nos participantes a noção do que é próprio da comunidade, dos costumes, das brincadeiras e do modo de viver dos assentados.

Figura 11 - Banda de Lata

Fonte: Arquivos da Escola (2014).

Ter a escola funcionando no Assentamento é uma forma de resistência e união da comunidade, visto que já ocorreram algumas tentativas por meio da prefeitura local de retirá-la do Assentamento. No entanto, os assentados acreditam que a escola tem extrema importância para a formação inicial das crianças, já que, ao concluírem a 5ª série, passam a estudar na zona urbana e, conseqüentemente, aprendem outros valores, outras práticas de culturas diferentes da sua.

O espaço escolar é aberto a toda comunidade, as famílias são chamadas a manter contato e se fazer presentes na vida escolar das crianças. De acordo com os professores, mesmo que as turmas sejam multisseriadas e que, devido a isso, existam dificuldades próprias dessa forma de organização pedagógica (crianças de várias faixas etárias na mesma sala, diversos conteúdos a serem ministrados e somente um professor em cada turma), as crianças se superam, ajudam umas às outras e se destacam com bons resultados.

Os professores lecionam também em outra escola, situada num distrito chamado de Belém que fica a 9 km do Recreio e muitas vezes comparam o rendimento escolar das crianças das duas escolas, chegando à conclusão de que as crianças do Assentamento são muito interessadas, aprendem a ler sem muitas dificuldades e a maioria acompanha os conteúdos propostos, além de atender e obedecer aos professores com mais afinco. O fato de permanecerem em turmas multisseriadas não impede que as atividades sejam realizadas com sucesso.

Além do aspecto pedagógico, a Escola Criança Feliz assume papel central de extrema importância para o Assentamento Recreio. A proximidade entre escola e comunidade facilita o processo de disseminação e perpetuação da cultura local.

A escola é uma instituição que busca conservar e ensinar às crianças os valores comunitários, tentando manter uma espécie de elo entre a cultura do Assentamento e as crianças, este elo permeia toda a prática e toda a vivência que se tem na escola. Funciona como uma base que prepara as crianças para “saírem mundo à fora” conscientes de suas origens e da luta pela qual se organizou a comunidade a qual pertencem.

5.2. As brincadeiras e os brinquedos: o que dizem da relação entre a cultura do Assentamento e a cultura lúdica infantil

Aqui no campo é gostoso brincar e a natureza é nossa inspiração. De pega-pega nós vamos te pegar e no terreiro eu vou furar o chão. Desperta gente, tem o sol a brilhar, vamos brincar, brincar de pião.

Banda de Lata Criança Feliz, nossa festa é verdadeira, nossa bandeira é estudar; Banda de Lata Criança Feliz, nossa festa é verdadeira, nossa bandeira é lutar.

E desse jeito feliz vou viver e é no campo que eu quero morar. Vejam lá menino na carreira, cai no poço o outro vai falar, nem me triscou, peguei a bandeira, chegou a hora, é hora de cantar.

E desse jeito feliz vou viver, e é no campo que eu quero morar (Banda de Lata Criança Feliz – Ser criança).

As brincadeiras das crianças assentadas acontecem quando elas estão livres em casa, geralmente quando terminam as atividades da rotina que geralmente são ajudar os pais em tarefas como: varrer a casa, encher as jarras de água, levar água da cisterna para a cozinha, alimentar os animais de pequeno porte. As crianças brincam em casa, mas é na escola que elas brincam com mais frequência, além de se encontrarem com as demais crianças do Assentamento e disporem de um tempo específico para brincar, que é o intervalo entre as aulas. Durante as observações, percebi que este intervalo é mais longo que os intervalos das escolas urbanas.

Na escola, as brincadeiras acontecem tanto no interior das salas de aula, no alpendre ou no terreiro (parte externa da escola). Acompanhando a rotina das crianças, percebi que todos os dias as brincadeiras acontecem como se fossem um ritual que faz parte do dia a dia, que confere sentido e que auxilia as crianças no bem-estar, na sensação de gostar da escola, não só como local de aprendizado pedagógico, mas de socialização. Além disso, a brincadeira que acontece no espaço escolar no Assentamento, de certa forma não fica

submissa à aprovação dos adultos, os professores dificilmente interferem nos momentos em que as crianças brincam, preferem deixá-las livres, embora existam algumas exceções.

Devido ao calor intenso e à aridez do ambiente, os locais preferidos pelas crianças são os alpendres e lugares que têm sombra das árvores. A questão ambiental, a relação com a natureza e com o clima influencia bastante no lazer de todos. Os adultos e jovens referem-se ao rio que fica atrás da escola com saudosismo, apontam que este era um dos principais locais de lazer da comunidade, onde todos se reuniam nos finais de semana; sentem muita falta desta forma de lazer, que já não é mais possível devido à seca, hoje se caminha por dentro do rio e fica difícil acreditar que ali havia água.

Embora a seca tenha afetado a paisagem e a vida dos assentados, as crianças permanecem espalhando alegria e vida na comunidade. De longe se escuta suas gargalhas e gritos pelo meio da mata na direção da escola. No Assentamento as brincadeiras mais comuns são as chamadas brincadeiras tradicionais. Embora algumas crianças tenham disponível celular e computadores, as brincadeiras que requerem sociabilidade, contato com a natureza, exploração do espaço e liberdade de movimento, tais como correr, pular, e que necessitam da presença de outras crianças têm a preferência.

A mesma pressa com que cai a noite amanhece o dia. Num domingo levantei cedo, juntamente com a família que me acolheu, a menina (filha do casal) se ocupa em ajudar o pai a alimentar os pequenos animais (galinhas, patos e cabritinhos), enquanto a mãe organiza a casa e prepara o almoço. A rotina da comunidade no domingo é de lazer e descanso, embora sejam realizadas as atividades corriqueiras pela manhã. À tarde os homens se preparam para jogar futebol no campo que fica na entrada da comunidade, as mulheres levam água e picolés para vender para as pessoas que vão assistir, as crianças participam de toda a organização e acompanham os adultos.

Ao caminhar pela comunidade passei na casa de Luan, o menino já me conhecia, pois da outra vez que estive no Assentamento havia ficado hospedada na casa de seus avós, um dos casais mais antigos da região. O menino me chama para ver seus cavalos (ele brincava com dois pedaços de pau encontrados no terreno e com duas cordas amarradas em cada um) um dos cavalos estava amarrado na árvore ao lado da casa para não fugir. Quando peço para ele me mostrar seus cavalos ele diz:

- Ei, esse aqui é o cavalo, mas o que está amarrado ali na árvore é ao potrilho⁸ (o irmão mais velho, Luan me explica que potrilho é um filhote de cavalo).

⁸ Significado de potrilho: potro, cavalo pequeno com menos de 1 ano de idade.

Luan preocupava-se em me mostrar a diferença entre os animais, um era o cavalo mais velho, o outro o potrilho e o terceiro (que ainda iria fazer) era a égua. Outro aspecto que percebi, foi a prática que o pequeno garotinho demonstrava possuir ao dar um nó no seu cavalo de pau, de forma que dificilmente a corda se soltava do galho, ele corria de um lado para o outro fazendo som de “tanger” o animal para a direção que considerava melhor.

Figura 12 – Fazendo o nó no cavalo



Fonte: Autora (2015).

Após longas cavalgadas em cima de seu cavalo de pau, o menino entrou em meio às plantas, “se embrenhou no mato”⁹ (como disse sua avó) e foi prender o filhote de cavalo para que ele descansasse e não fugisse dali. Esta cena me fez recordar às vezes em que presenciei os adultos montando a cavalo pelo Assentamento, soltando os animais para pastar e depois prendendo para não perdê-los de vista.

Este é um modo de fazer próprio dos assentados, a forma como o garotinho deu o nó no cavalo é a mesma que os adultos utilizam para prender os animais. Assim, pude perceber que as crianças interagem com a natureza e com o que tem disponível constroem suas brincadeiras. Os artefatos lúdicos que as crianças utilizam são muitas vezes objetos que os próprios adultos utilizam no dia-a-dia, brincam com o carro de mão, baldes, cordas. Outras vezes utilizam os galhos de árvores para ser o cavalo, ou um pedaço de madeira se torna um porquinho. Em consonância com as palavras de Brougère (2006), a construção do próprio brinquedo se torna um requisito necessário para que a brincadeira aconteça, a função é

⁹ Expressão utilizada pelos assentados refere-se ao momento em que alguém entra na mata ou ficar escondido próximo às plantas.

colocada em segundo plano e o que prevalece é a representação e o valor simbólico presente nele.

Figura 13 – Amarrando o cavalo no “pé de pau”



Fonte: Autora (2015).

Durante as conversas que aconteciam durante as entrevistas informais com as crianças, as brincadeiras citadas como preferidas são: pular corda, amarelinha, pião, nunca três, do lenço, do mata, caiu no poço, futebol, andar a cavalo, lenga-molega, trisca, casinha, pega ladrão, pipa, andar de bicicleta, cirigueiro, trisca e de vídeo-game. Assim, através das expressões das crianças pude perceber que, ao mesmo tempo em que eu as observava, elas me observavam e buscavam de alguma forma contribuir para a realização da pesquisa.

Os brinquedos encontrados nas residências e pela comunidade são poucos, algumas vezes servem como adornos ou enfeites das casas, ficam na estante da sala ou em cima da máquina de costura. As crianças pouco pegam nestes objetos, a impressão que me passou foi que eles servem muito mais aos adultos, como uma forma de recordar a infância ou de deixar o ambiente mais bonito. Numa das conversas com os assentados mais velhos e com os pais das crianças, uma senhora falou:

Minha filha tem umas bonecas que ganhou, mas eu não deixo ela brincar direto com elas não. A gente às vezes tem essa mania né...de guardar os brinquedos, deixar na estante pra enfeitar, com medo dos meninos quebrar. Aliás, não sei por que menino gosta tanto de quebrar brinquedo, parece que só tem graça brincar se desmontar tudo, eles gostam mais de brincar com cacareco, coisa que a gente acha que nem presta (Marieta, 55 anos).

Figura 14 – Boneca vestida com roupinha de crochê



Fonte: Autora (2015).

Nas visitas às residências dos assentados encontrei bicicletas, bolas, bonecas, carrinhos e animais de brinquedo. Além dos computadores do ponto de cultura que servem como brinquedos ou entretenimento, pois crianças e jovens passam horas jogando ou acessando às redes sociais, foram encontrados também pião, baladeira e bilboquê.¹⁰

Na figura abaixo, um dos meninos mostra como se brinca com o bilboquê (figura 15) que foi construído pelas próprias crianças com auxílio dos professores. Este brinquedo havia sido feito há poucos dias, então era considerado pelas crianças um dos mais importantes no momento, todos queriam mostrar como se brinca e faziam questão de dizer que conseguiam fazer do mesmo modo em casa, pois construir o próprio brinquedo já era uma brincadeira.

Conforme os apontamentos de Lima (2010), as brincadeiras tradicionais sempre foram muito comuns às crianças brasileiras e o acesso aos brinquedos industrializados pode ser considerado recente.

¹⁰. Brinquedo produzido pelas crianças junto aos professores com material reciclado (garrafa pet), corda e bolinha de papel endurecida. É um brinquedo antigo, o objetivo do jogo é colocar a bolinha dentro do funil apenas com movimento das mãos.

Figura 15 – Brincando com bilboquê



Fonte: Autora (2015).

Os brinquedos valorizados pelas crianças não são somente brinquedos industrializados. Na realidade, elas se divertem muito confeccionando seus próprios brinquedos, manipulando objetos que se tornaram brinquedos, valorizam brinquedos artesanais como podemos observar na fala de uma das mães.

Ele chegou ontem em casa todo empolgado, atrás de garrafa e corda. Eu sem entender pra que ele queria essas coisas, menino tem cada arrumação! Ai ele disse: Mãe, quero fazer um bilboquê, um brinquedo que aprendi na escola, num instante fez e brincou tanto, achei muito interessante essa brincadeira (Maria, 47 anos).

Além dos brinquedos, as crianças utilizam elementos da natureza para brincar, como os troncos e galhos de árvores, interagem com animais (porcos, galinhas, cachorros, carneiros) que ficam soltos no quintal, brincam com cordas, carro de mão e qualquer objeto que represente uma função simbólica em suas brincadeiras.

Na penúltima estadia na comunidade, ao visitar uma das residências, durante a conversa com um assentado fui surpreendida com um convite de uma criança que, por ter me encontrado várias vezes pela comunidade, na escola e em sua casa, já se sentia livre para se expressar.

Eu estava sentada no alpendre e, repentinamente, o neto mais novo do assentado com o qual estava conversando vem correndo em minha direção e me chama para acompanhá-lo até a parte de trás da casa, local onde ficam os animais. Aceitei o convite, embora curiosa e um pouco surpresa com a atitude do menino. A partir daí, iniciamos o diálogo descrito a seguir:

Luan: - *Ei, deixa eu te mostrar um porquinho que tem aqui, mas vem devagar pra ele não se assustar.*

Pesquisadora: - *Não tem problema, vou ter cuidado (sem saber exatamente o motivo da recomendação, fui caminhando em direção ao chiqueiro, onde havia vários porcos de tamanhos variados).*

Luan: - *Não, ele não tá ai! Ele está lá do outro lado (apontando em para a cerca que dividia o quintal), fomos até lá e ele me mostra seu porquinho (um tronco de árvore no chão).*

Pesquisadora: - *Valha! O que houve com ele? Por que está aí tão distante dos outros porcos e fora do chiqueiro?*

Luan: - *Ah, ele tá aqui porque tá doente (com expressão de tristeza).*

Pesquisadora: - *De que ele está doente?*

Luan: - *Ele engoliu uma espinha de peixe e agora está assim, coitadinho! Mas eu vou cuidar dele e ele vai ficar bom. - Me ajuda a tirar ele do sol?*

Pesquisadora: - *Ajudo sim (fomos empurrando o tronco de árvore até o outro lado, onde estava na sombra).*

Luan: *(Risos)* - *Agora sim, ele está num lugar melhor. Vou dar injeção nele pra ele ficar bom logo e depois que melhorar vai ficar feliz lá com os outros porcos no chiqueiro.*

Pesquisadora: - *E você sabe dar injeção?*

Luan: - *Eu sei dar a vacina, mas depois vou chamar o doutor pra olhar ele, agora deixa dormir um pouco, que quando acordar vai ficar bem. Agora vamos deixar ele quieto.*

A brincadeira de Luan, sua preocupação com o porco e os cuidados dirigidos ao animal são elementos que afirmam a importância do contexto no brincar. O interesse pelos os animais, a convivência diária que os assentados têm com eles é representada nas brincadeiras das crianças. Elas se apropriam do que as cerca e a partir dessas experiências demonstram como a cultura local está imbrincada com a cultura infantil. Diversos fatores fizeram esta cena acontecer, dentre eles a semelhança entre o troco de árvore e o porco e a capacidade inventiva e imaginária da criança.

Figura 16 – Brincando com “o porquinho”



Fonte: Autora (2015).

No entanto, o que se sobressai é que a cultura lúdica está em consonância com os modos de fazer, de ser e de viver no Assentamento, são as experiências cotidianas e os significados conferidos a elas que constroem as práticas lúdicas. Ou seja, na brincadeira a criança elabora situações em que vive cotidianamente.

Ao analisar as brincadeiras encontradas no Assentamento, podemos ir ao encontro das palavras de Brougère (2006), quando relata sobre a impregnação cultural, que trata-se dos elementos que as crianças têm disponíveis e que estes existem conforme a cultura. Conforme o autor cada grupo possui imagens que são significativas em sua cultura e a criança utiliza estas imagens como referências para produzir sua cultura lúdica.

Os objetos que se encontram ao redor das casas e que são utilizados para serviço doméstico ou para o trabalho no campo são utilizados também pelas crianças que de repente inventam uma nova brincadeira, se distraem e reproduzem muitas vezes as ações dos adultos. Na figura a seguir os três irmãos brincam de transporte, são momentos de muitas gargalhas e negociações de quem seria carregado e quem iria “dirigir” o carro.

Figura 17 – Crianças brincando de transporte com carro de mão



Fonte: Autora (2015).

Outra forma de lazer de crianças e jovens é a televisão, que está presente em todas as casas, algumas vezes as crianças assistem desenhos animados ou musicais, mas esta não é sua principal forma de entretenimento, pois rapidamente se dispersam e voltam a brincar no lado de fora das casas. Os adultos também assistem televisão, mas não com muita frequência, o que pode perceber é que o rádio é bastante utilizado, principalmente após as refeições, para se ouvir aos noticiários enquanto descansam um pouco antes de voltar ao trabalho, ou assim que amanhece o dia.

A cultura lúdica dos assentados também é influenciada pela mídia, no entanto, durante minhas estadias na comunidade e nos contatos com as crianças não percebi esta influência como algo de muita relevância. Já os adolescentes, chegam da escola no final da tarde e sentam-se em frente à TV para assistir à novela *Malhação*, sabem as músicas decoradas e às vezes conversam sobre os personagens.

Existem características próprias do modo de viver no Assentamento que são retratadas nas brincadeiras: o contato próximo com vizinhos e com toda a comunidade, a liberdade de transitar no espaço ao redor das casas, o sentimento de coletividade (que tem sua origem nos valores do MST), além da participação igualitária de homens e mulheres na construção dos valores e vivências da comunidade, a valorização da natureza como elemento indispensável para a qualidade de vida.

A brincadeira de pião também é bastante comum no Assentamento, para diferentes idades e para meninos e meninas, no entanto, pode ser considerada uma brincadeira sazonal, típica de um determinado período do ano, como podemos identificar na fala abaixo:

Um dos meus brinquedos favoritos é o pião. Ganhei um da minha mãe e ele quebrou de tanto quilar. Mas faz tempo que eu não brinco, agora ninguém tá brincando de pião, quando um começa, aí pronto! Todo mundo começa a brincar também (Iris, 10 anos).

Figura 18 – Crianças brincando com pião



Fonte: Autora (2015).

Caminhando pela comunidade, me deparei algumas vezes com crianças andando a cavalo, de moto com os irmãos, primos ou tios, ou de bicicleta. As distâncias entre uma casa e outra, ou até a escola e ao comércio são relativamente extensas, possivelmente este seja um dos motivos que promovem o deslocamento através dos meios citados acima. No entanto, as crianças citam como uma brincadeira preferida a de andar de bicicleta por toda a comunidade, gostam da sensação de liberdade, de ir de uma ponta a outra do Assentamento, sendo a bicicleta considerada um dos brinquedos mais estimados.

Uma forma peculiar das brincadeiras do Assentamento pode ser considerada como uma prática de transmissão, as crianças maiores não vêem como empecilho o fato de crianças menores participarem das brincadeiras junto com elas, mesmo sem saber exatamente como funcionam as regras.

A maioria das brincadeiras exige muita agilidade e habilidade corporal, além do respeito às regras, mas, no entanto, o fato das crianças menores não possuírem ainda essas habilidades não as diferencia das demais, há uma dinâmica de aprendizagem, na qual as crianças maiores ensinam às menores as brincadeiras que estas ainda não sabem, e isso inclui valores de cooperação, cuidado e paciência.

Figura 19 – Ensinando as pequenas a brincar de amarelinha



Fonte: Autora, 2015

A figura acima retrata um dos pontos fortes da cultura dos assentados, que é a facilidade de ensinar uns aos outros, sem distinção de idades. Outro ponto a ser destacado é a abertura da escola para a comunidade. No momento em que as crianças da figura acima estavam brincando de amarelinha, aconteciam aulas nas duas salas ao lado, no entanto, as crianças menores e maiores que não estudam na escola Criança Feliz frequentam diariamente o espaço escolar, se sentiram confortáveis e demonstram satisfação em estar lá.

5.3. A coletividade e sociabilidade no brincar e no comportamento das crianças assentadas

Uma das características da cultura dos assentados é a coletividade, é perceptível que eles se organizam e tomam as decisões relacionadas à comunidade coletivamente, este valor e sentimento do coletivo foi citado várias vezes nas conversas com os adultos, principalmente no que se refere à história do Assentamento, ao que os assentados passaram na época do acampamento, da luta e ocupação da terra. Em alguns momentos, podem haver tensão e choque de ideias, no entanto, o que prevalece é a decisão da maioria.

Embora o Assentamento Recreio não mais vivencie como um todo este processo de coletividade devido ao recente parcelamento da terra e à formação das duas associações, existem situações em que este valor prevalece, como por exemplo, quando acontecem eventos e encontros na casa sede e a comida é compartilhada por todos, ou quando os assentados se reúnem em mutirão para prestar serviços uns aos outros. Essas e outras práticas da dinâmica de vida no assentamento refletem a coletividade que faz parte da proposta do MST. Como

ressalta Arenhart (2007, p.73) em relação à coletividade como um valor próprio dos assentamentos:

Existe uma tônica bastante demarcada no reconhecimento de que o que possibilita realizar o confronto com a cultura capitalista e construir outro jeito de viver é a experiência do coletivo. Trata-se, pois de um processo educativo, baseado na experiência humana, não de uma educação de cunho apenas ideológico, uma inculcação abstrata de valores, mas sim de experienciar esses valores, esse novo jeito de ser, de viver, de participar. É sentir o coletivo e sentir-se coletivo em várias dimensões e situações que envolvem a vida humana.

O caráter coletivo pode ser considerado comum da ação infantil, já que é na interação com seus pares que a criança age e constrói cultura. No caso das crianças assentadas, esta coletividade vai além da brincadeira, se reflete nas vivências comunitárias e o modo de organização do Assentamento. Desde bem pequenas as crianças participam das atividades da comunidade, estão sempre presentes nas atividades, nos afazeres, nas rodas de conversa e das reuniões. Além disso, convivem com este tipo de comportamento, de organização social e de valor que é cultivado na comunidade, como podemos perceber na fala de um dos assentados mais antigos, quando este se refere à forma de organização de trabalho.

A gente aqui se organiza em mutirão. Se junta uns cinco ou seis homens e combina um dia pra trabalhar pra uma pessoa (fazer cerca, fazer broca, essas coisas assim), tudo o que precisar. Aí, a gente passa o dia ou mais trabalhando, cada um leva uma coisa e na hora da merenda a gente partilha. Assim vai, quando outro do grupo precisa de um serviço é feito o convite lá na assembleia e quem foi beneficiado ajuda o próximo e assim por diante (Leopoldo, 67 anos).

Assim, as crianças se apropriam deste modo de viver, de comportamento e de organização social. A brincadeira possibilita que o coletivo e o pessoal se entrelacem, no sentido de que a criança confere às suas ações características pessoais, subjetivas e referentes à sua visão, bem como características coletivas, referentes à cultura, na interação com seus pares e com pessoas mais experientes.

Outro fator a ser destacado e que pude observar é que nas brincadeiras crianças de faixas etárias distintas brincam juntas e dividem seus brinquedos sem resistência. As crianças quando se referem ao sentido de morar no Assentamento, de ser assentadas, destacam a importância da possibilidade do contato com o outro, de brincar todo mundo junto, do coletivo e do respeito mútuo.

Figura 20- Brincando de corda na Casa Grande



Fonte: Autora (2015).

Ainda se faz presente nos discursos de muitos assentados a importância dada a coletividade e eles muitas vezes expressam que o coletivo sempre fez parte do Assentamento. Por esta razão e por outras questões políticas algumas pessoas discordam do processo de parcelamento da terra:

Minha filha, a maioria de nós estava aqui desde o começo de tudo. Na época do acampamento passamos por muita coisa, armávamos as barracas e a noite fazíamos fogueira. Enfrentamos de tudo, passamos muita necessidade e fome, tomamos muito caldo de ovo, todo mundo junto, unido. Tudo pra conseguir chegar até onde estamos hoje, quem não tinha casa hoje tem, quem não tinha trabalho, hoje tem, e tudo isso foi pela força da união. Por isso, eu preferia que continuasse como antes, todo mundo com tudo, sem briga (Neuza, 47 anos).

Outro fator característico das relações entre as crianças assentadas é a divisão do lanche. A escola dispõe de lanche para todas as crianças, mas algumas levam de casa um biscoito, salgadinho ou alguma outra guloseima. As crianças que levam estes lanches “extras” para a escola não apresentam resistência em dividi-los e muitas vezes oferecem aos demais. Ofereciam também a mim, que fiquei surpresa com esta atitude. No entanto, esta prática é característica da comunidade, percebe-se isso ao chegar nas casas dos assentados, onde, independente da hora, somos convidados a partilhar de um café, um lanche, uma refeição.

As brincadeiras envolvem todas as crianças, sem muitas distinções de idade, tamanho ou gênero. O fato de estar junto é o que realmente importa. Esta realidade se destaca em todas as observações que fiz das práticas lúdicas das crianças, há um significado muito

forte sobre o coletivo e, embora surjam alguns conflitos entre as crianças, são rapidamente resolvidos.

Figura 21– O jogo de futebol



Fonte: Autora (2015).

O jogo de futebol é um dos preferidos das crianças e dos adultos, é uma das principais formas de lazer da comunidade. Tanto os meninos quanto as meninas jogam futebol quase todos os dias na escola e esperam ansiosamente pelo domingo para acompanhar os adultos até o campo e vê-los jogar. Dentre as brincadeiras das crianças, pude observar que as crianças menores brincam de corrida de cavalinho. Elas montam umas em cima das outras e iniciam uma espécie de corrida, vence a dupla que conseguir se manter firme, sem que nenhum dos dois brincantes caia no chão. Há bastante euforia no momento desta brincadeira, o que às vezes atrai as crianças maiores, fazendo com que elas queiram participar.

Figura 22 – Brincando de cavalinho



Fonte: autora (2015).

5.4. Demarcação de território e cooperação: das experiências comunitárias às brincadeiras

Das brincadeiras observadas, algumas demonstram duas características bastante comuns da cultura do Assentamento, a demarcação de territórios e a cooperação. Dentre elas, podemos citar a brincadeira nunca três e a brincadeira do mata. São brincadeiras que envolvem um grande número de participantes e contém algumas regras, além de serem exigidas algumas habilidades dos jogadores, tais como: agilidade, trabalho em grupo e cooperação, capacidade de defender seu território e de lutar pela sobrevivência da dupla ou do grupo do qual faz parte.

Estas características são perceptíveis nas práticas cotidianas dos assentados, fazem parte da história, do processo de luta pela terra, são as bases de sustentação do Assentamento Recreio, do percurso pelo qual passaram até os dias atuais.

O processo de luta pela terra configura-se como uma forma de demarcar território, de se apropriar de um espaço e fazer dele seu lugar, de conferir significados às relações que lá se constroem entre pessoas advindas de diferentes locais e que buscam uma nova forma de viver. Mesmo após a posse da terra, esta ideia de demarcação territorial continua firme na comunidade.

A comunidade passou recentemente por negociações que geraram uma nova configuração, um novo modelo de organização social. A divisão de grupos conforme os interesses de cada assentado em relação à posse da terra. Hoje existem famílias que têm a posse individual do seu lote de terra, pois acreditam que esta é a forma mais justa de organização. Neste modelo, cada família tem direito de fazer o que quiser com seu lote (vender, doar, emprestar, trazer os filhos para morar, construir casas ao lado das suas, etc.) sem haver a necessidade de permissão dos demais assentados.

Por outro lado, existem as famílias que permanecem a favor do que chamam de coletivo, ou seja, que a terra seja de todos e para todos, e que as decisões do que se faz na comunidade sejam tomadas em conjunto.

Estas são duas visões distintas, que por algum tempo foram motivo de conflito dentro do Assentamento, os grupos dividiram-se praticamente meio a meio, onde metade das famílias permanece na forma de organização coletiva e a outra metade optou pelo individual. A solução mais viável encontrada foi o surgimento de uma nova Associação, desta forma, atualmente existem duas associações na comunidade, que atuam conforme os interesses de cada grupo.

Nos discursos dos assentados (inclusive das crianças) esta realidade se impregna, durante as entrevistas abertas eles acabam citando suas opiniões em relação a esta divisão de grupos e de interesses. Portanto, há os “dois lados da moeda”, em cada tipo de organização existem as vantagens e as desvantagens, sendo que cada assentado escolheu o grupo ao qual sente que seus direitos são melhor atendidos.

Cabe destacar que, embora exista essa divisão que gerou conflitos e que exerça bastante influência nos modos de viver dos assentados, muitos valores permanecem. Como, por exemplo, quando um dos assentados que faz parte do grupo a favor do parcelamento da terra explicou sobre o mutirão como uma forma de organizar o trabalho, entende-se que esta é uma forma em que a coletividade se faz presente e que por ser um dos valores tradicionais da comunidade se sobressai à divisão.

Desta forma as crianças brincam, refletem práticas e valores, adaptando de acordo com seus modos de ser. Nestas brincadeiras e nas demais se pode perceber que estes valores são vivenciados na escola e fora dela; nas tentativas de resoluções dos conflitos, na busca pela conquista e pela vitória e na cooperação de cada indivíduo em favor de seu grupo, no respeito e na escuta das pessoas mais velhas. A demarcação dos espaços, que é uma busca própria dos movimentos sociais, do processo de luta pela terra e do dia a dia no Assentamento é vivenciada nas brincadeiras.

5.5. Levantamento das brincadeiras

No decorrer das observações e nas conversas com crianças assentadas pude perceber que há um sentimento de liberdade relacionado à brincadeira, ao espaço que dispõem para brincar, embora tenham atividades definidas para ajudar os pais. No Assentamento, as crianças participam da rotina dos adultos e muitas vezes têm atividades relacionadas à lida com os animais de pequeno porte, como, por exemplo, a responsabilidade de alimentar galinhas, cuidar da horta, acompanhar pais ou avós nos roçados ou ajudar nas atividades domésticas. Geralmente, estas atividades acontecem no período da manhã, antes de irem à escola ou no final da tarde, assim que chegam em casa.

No entanto, a brincadeira tem seu espaço, seja no terreiro de casa, no campo de futebol, na casa sede ou na escola, o contexto do Assentamento favorece a permanência de brincadeiras tradicionais, com uso reduzido de brinquedos industrializados. O que se identifica é que as brincadeiras mais relevantes para as crianças envolvem o contato com outras crianças, com seus pares, ou seja, brincadeiras em grupo.

As crianças utilizam espaços como os arredores das casas ou mesmo o caminho até a escola para brincar. A escola tem papel fundamental na disseminação e perpetuação das brincadeiras próprias da comunidade, já que faz parte do trabalho pedagógico dos professores incentivar as crianças a conhecerem os valores e a cultura do assentamento.

Outra constatação que foi possível fazer por meio das observações das brincadeiras foi que as crianças recorrem com pouca frequência ao uso de objetos e brinquedos como suporte. O contexto em que vivem exerce total influência sobre as brincadeiras e também brincam com brincadeiras conhecidas no contexto urbano, mas o que prevalece são as adaptações ao cotidiano do Assentamento, as formas de relacionamento e os valores trabalhados na comunidade.

Desta forma, as brincadeiras são repletas de significados da experiência social compartilhada no contexto específico que é o assentamento, o que confirma o conceito que Corsaro (2002) desenvolveu de que as crianças se apropriam com criatividade das informações que compõem o mundo adulto para formar suas culturas de pares.

O autor também traz o conceito da reprodução interpretativa, no qual as crianças se apropriam das informações do mundo adulto e as reproduz no sentido de construir suas próprias culturas, a partir da interpretação que fazem do mundo e reproduzir culturalmente o que percebem e vivenciam. É o que acontece nas brincadeiras das crianças do Recreio.

Na escola, no horário do intervalo as crianças brincam de nunca três, do mata, de futebol, de pega-pega, de bambolê, de pular corda ou de roda. Meninos e meninas reproduzem diversos comportamentos e valores próprios do assentamento rural, reproduzem atividades comuns à rotina na comunidade: cuidar dos animais, colocá-los em caminhões, andar à cavalo em seus cavalos de pau ou uns em cima dos outros. Ao questionar as crianças sobre quais as brincadeiras mais comuns entre elas, foram citadas as seguintes:

Quadro 4- Brincadeiras citadas pelas crianças assentadas

Principais Brincadeiras Vivenciadas
Pega-pega
Travinha
Caiu no poço
Trisca
Lenço
Do Mata
Nunca Três
Amarelinha
Soltar pipa
Andar à cavalo
Roda/ ciranda
Bambolê
Pião
Pular corda
Casinha
Penalt
Jogar Futebol
Polícia e Ladrão
Andar de bicicleta
Computador/ jogos eletrônicos

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5.1 A brincadeira Nunca três

A brincadeira Nunca três é bastante comum e apreciada pelas crianças assentadas de diversas faixas etárias. Esta é uma brincadeira coletiva, a qual só é possível de se brincar em grupo, de preferência em grupos grandes. Forma-se um grupo e são delimitados espaços no chão, onde as crianças fazem círculos de giz próximos às paredes e são formadas duplas. No início da brincadeira, as crianças escolhem uma única criança, que fica no meio das duplas e esta deverá dar o comando para iniciar a brincadeira. Dentro de cada círculo, fica uma dupla

de mãos dadas, e no meio de todas as duplas, uma criança grita um comando: Nunca três. Neste momento, todos devem trocar de dupla e correr a fim de ocupar outro círculo.

Este é um jogo de regras em que jamais pode ficar mais de duas crianças num círculo e que sempre alguém ficará de fora para gritar “Nunca três”, a fim de que todos mudem de lugar e de parceiro, inclusive quem dá o comando. Exige também estratégia e cooperação entre os participantes, que devem sempre ocupar um território, as crianças se envolvem nesta atividade de tal forma que jamais querem ficar fora, por isso se organizam entre si. Esta é uma brincadeira a qual as crianças brincam desde bem pequenas, com três anos já participam do jogo e compreendem bem seu papel e o do outro.

Figura 23 – Crianças brincando de nunca três



Fonte: autora (2015).

5.5.2. A brincadeira do Mata

A brincadeira do Mata foi uma das mais apontadas pelas crianças como preferida. Durante as observações, as crianças brincaram diversas vezes, é muito comum no Assentamento e também reflete a cultura local, assim como a brincadeira Nunca três, citada acima, a brincadeira do Mata, ou do cemitério, consiste em demarcar território, assemelha-se à brincadeira conhecida como queimada.

É um jogo de regras, que pode conter vários participantes formando dois grupos de número igual, sendo o objetivo eliminar por completo o grupo oposto. Esta brincadeira foi uma das poucas em que percebi separação de um grupo de meninas contra o grupo dos meninos, embora meninos e meninas permanecessem na mesma brincadeira. Exige

cooperação, trabalho em grupo e agilidade. Estas habilidades são percebidas nas expressões das crianças ao brincar.

Figura 24 – A brincadeira do Mata



Fonte: Autora (2015).

A brincadeira se desenvolve da seguinte forma: separam-se dois grupos e no meio de um espaço retangular, onde se traça um limite (no Assentamento Recreio as crianças fazem esta barreira com chinelos). A regra é clara e previamente combinada entre as crianças: um grupo não pode ultrapassar o espaço do outro, o brinquedo utilizado é uma bola pequena. A demarcação do espaço que deve ser de tamanho igual para os dois grupos é um dos fatores preponderantes dessa brincadeira. O espaço em que ela ocorre é dividido em quatro partes, as crianças dividem o espaço maior ao meio e, ao fundo de cada espaço, há outro menor que é chamado de cemitério.

Figura 25 – Meninas brincando do Mata



Fonte: autora (2015).

A decisão de quem inicia o jogo acontece quando se joga a bola para cima e quem pegar a bola começa o jogo. O jogador que está com a bola deve atirá-la a fim de “matar” (acertar) um jogador adversário. Caso consiga, o jogador que foi o alvo, que foi “morto”, deve passar para o cemitério, que é um espaço atrás do time adversário, e fica suspenso do jogo ou poderá participar sem atacar.

Este é um jogo com regras muito nítidas e uma delas consiste em se respeitar o limite entre um campo e outro, assim, nenhum jogador poderá pisar nesta barreira, caso isso aconteça, a posse de bola vai para o time adversário. Quando a bola for lançada em alguém e não atingir um alvo, pode ser pegue por qualquer jogador de ambos os grupos, que podem correr livremente e pegar a bola para reiniciar o jogo.

Todos os jogadores devem tentar pagar a bola no ar quando arremessada pelo grupo oposto em direção ao seu grupo, sem que nenhum dos jogadores do seu grupo seja atingido, para arremessá-la de volta, tentando “matar” seus adversários. Vence o grupo que conseguir eliminar o grupo adversário, colocando todos os jogadores do outro grupo em seu cemitério.

As crianças brincam com bastante frequência do Mata, muitas vezes a brincadeira toma todo o tempo do intervalo. Percebe-se um sentimento de garra na tentativa de eliminar o time adversário, meninas e meninos jogam com a mesma aptidão, algumas vezes se desentendem durante a brincadeira, desentendimentos próprios do jogo, mas assim que o intervalo chega ao fim e as crianças retornam à sala de aula estes conflitos se resolvem.

5.5.3. Brincadeira do lenço

Nas conversas com as crianças, a brincadeira do lenço foi citada como uma das preferidas se brinca tanto na escola quanto em toda a comunidade. Nas entrevistas com os assentados mais velhos, esta brincadeira também foi bastante citada, uma das razões pelas quais fiquei bastante curiosa em relação a este jogo. Algumas vezes tentaram me explicar como ele acontecia, mas até então eu não havia presenciado como ela de fato funcionava.

Numa das estadias no Assentamento, ao chegar à escola no horário do intervalo, vi que as crianças corriam entusiasmadas de um lado para o outro com certa euforia, como se estivessem se preparando para algo que não acontece todos os dias. Permaneci observando por alguns minutos e uma das meninas saiu de dentro da sala de aula com um pano na mão. Até então eu não havia compreendido do que se tratava, questionei a um dos professores o motivo de tanta inquietação, ele sorriu e respondeu. *“Aí é porque eles vão brincar do lenço!”*

Eles ficam assim quando algum deles se lembra de trazer um lenço de casa pra brincar aqui na escola”.

Me surpreendi com a resposta e me aproximei um pouco mais das crianças a fim de observar como acontecia a brincadeira. O professor veio em minha direção e permaneceu bem próximo a mim. As crianças formaram um círculo e uma delas é escolhida para dar início à brincadeira. Enquanto eu observava, algumas vezes ele intervia e tentava me explicar as atitudes das crianças.

As crianças formaram um círculo e uma delas foi escolhida para dar início à brincadeira. Com o lenço na mão, ela correu para fora do círculo e ficou correndo por trás das outras, enquanto aleatoriamente escolhia um colega e jogou discretamente o lenço próximo aos seus pés. Todos devem ficar atentos a este momento, pois a criança que recebeu o lenço deve pegá-lo e sair correndo com ele na mão a fim de tocar naquela que colocou o lenço atrás de seus pés, isso deve acontecer antes que esta ocupe novamente o lugar que ficara vazio no círculo.

Todas as crianças ficaram na expectativa para saber o que irá acontecer, a gritaria e as risadas são constantes. Caso a criança que saiu correndo atrás da outra consiga pegá-la a tempo, antes que ela ocupe seu lugar, a que foi “pegue” irá para o centro do círculo, local que as crianças chamam de “choco”, assim chamado porque quem for “pegue” deve permanecer no centro, quieto, até que a brincadeira acabe, e só acaba quando todos vão para o “choco” restando somente um brincante do lado de fora. É uma brincadeira longa, sua duração depende muito do pique das crianças, da agilidade e da atenção.

Figura 26 – Brincadeira do Lenço



Fonte: Autora (2015).

Durante a brincadeira, o professor recorda e me explica que esta é uma das mais comuns do Assentamento, é típica para a comunidade. Ele relatou que nas noites de lua cheia os jovens se reuniam para brincar do lenço, esta era uma das formas que meninos e meninas encontravam para se aproximar na adolescência, uma oportunidade de pegar de meninos pegar na mão das meninas, de estar próximo e de paquerar. O lenço era geralmente camuflado pela luz da lua e ficava difícil encontra-lo no chão, a brincadeira se estendia por horas e todos se divertiam bastante.

Desta forma, a brincadeira do lenço foi herdada, passou dos mais velhos para os mais novos. As crianças têm bastante propriedade sobre esta forma de brincar e os mais velhos relatam que brincavam bastante. Há alguns anos atrás, no início do Assentamento, era uma brincadeira mais comum entre os jovens e adolescentes e acontecia à noite, a fim de confundir os brincantes. Atualmente, as crianças brincam a qualquer hora do dia, a intenção da brincadeira é a diversão e a socialização. O contato com seus pares permanece e as regras próprias dela continuam os mesmos da época de seus pais.

5.5.4. Brincadeira do Carimba

Presenciei esta brincadeira em meio a uma conversa com um dos assentados mais idosos da comunidade. Neste dia sua esposa havia saído para o centro de Quixeramobim, cheguei à residência logo pela manhã, sentei numa cadeira de balanço no alpendre e começamos a conversar sobre o cotidiano no Assentamento. Durante a nossa conversa, os netos dele vieram com uma bola na mão, eu presto atenção no que o assentado prossegue falando e ao mesmo tempo observo as crianças - elas pareciam não se importar com minha presença e estavam dispostas a se divertir em baixo da árvore que fica em frente à casa. Quando surgiram alguns minutos de silêncio, faço uma pausa na nossa conversa e pergunto às crianças do que elas iriam brincar e eles respondem: “*é de Carimba!*”

Imediatamente vieram à minha mente recordações da infância, brinquei bastante de Carimba na década de 1990, quando as ruas ainda eram calmas e as crianças podiam brincar na frente de casa sem muita preocupação com o trânsito e com a violência, ou mesmo na escola. Foi uma sensação instantânea de lembrar da infância, que me ocorreu naquele momento, o que parece ter acontecido também com o assentado com o qual eu estava conversando, ao observar as crianças correndo e se preparando para a brincadeira ele fala:

Brinquei muito de Carimba, só que na minha época era diferente de hoje, a gente fazia uma peteca com os cabelinhos do milho, ficava levinha e eu brincava muito com meus irmãos, era bom! Era parecido com os meninos que brincam hoje de carimba, só que agora eles usam a bola, na minha época era peteca (Leopoldo, 74 anos).

Uma das crianças que iria começar a brincar trazia a bola nas mãos, imaginei que ela iria secá-la, pois assim se fazia na minha época, continuei a observar e, para minha surpresa, o menino encheu mais ainda a bola. Neste momento, percebi que, na verdade, esta era uma brincadeira totalmente diferente daquela à qual eu me referi, as únicas coisas em comum eram o nome e a bola que se utiliza para brincar.

Nesta brincadeira, várias crianças se reúnem em círculo, mas, caso não haja um número grande de crianças, pode-se iniciar o jogo com no mínimo três. Inicia-se a brincadeira e uma das crianças joga a bola em direção a outra contando em voz alta “um!”, a outra criança que pega a bola joga em direção à terceira e conta “dois!”, a terceira joga em direção a qualquer outra criança e conta “três!”, a criança que recebeu a bola na contagem do número três deve jogá-la em direção à outra (com exceção da que passou a bola para ela), com agilidade e força a fim de que a bola toque no corpo desta e em seguida caia no chão, ação que elas denominam de “carimbar”, daí origina o nome da brincadeira. A regra do jogo é: a bola não pode cair no chão, caso caia, a criança que deixou cair sai da brincadeira.

Figura 27– Crianças brincando de carimba



Fonte: Autora (2015).

5.5.5. Brincadeira do Trisca

Certa vez, no meio do intervalo, as crianças me chamaram até o centro da escola. Aproximei-me sem saber do que se tratava, de repente, muitos meninos e meninas ficam ao meu redor, fiquei curiosa, resisti no início, mas depois resolvi atender aos comandos das crianças. Pediram-me para colocar as mãos para trás e escolher dois dedos, para estralar, assim o fiz. Após escolher os dedos me pediram para estender as duas mãos para frente e imediatamente todas as crianças pegaram na minha mão, cada um escolheu um dedo, fiquei no meio delas, que quase me derrubaram de tanta algazarra. Eu continuava sem saber do que se tratava, embora já estivesse dentro da brincadeira. Antes que eu percebesse, elas já haviam formado uma barreira com seus chinelos que dividia o espaço livre para correr de outro espaço.

Elas me questionaram quais foram os dedos que eu havia escolhido, então respondi que foram o dedo mindinho e o indicador. Nesse momento, elas explicaram que as crianças que seguraram estes dedos iniciariam o jogo, ou seja, iriam ter que triscar as demais. Começou uma correria e eu tratei de sair e ficar observando em pé no canto da parede. As duas crianças que escolheram os dedos estralados por mim corriam em direção as demais, tentando pegá-las. A regra da brincadeira consiste em triscar (pegar) pelo menos três vezes uma mesma criança, esta, ao ser triscada, deve passar para o espaço que foi dividido pelos chinelos e não pode voltar a brincar.

Desta forma, aos poucos todos vão sendo triscados e colocados no espaço destinado para tal fim, uma espécie de quarentena, de espera até o término da brincadeira. As crianças que são triscadas e vão para este espaço não estão ausentes da brincadeira, ao contrário, manifestam-se, pulam, gritam, torcem para que as que ainda não foram triscadas consigam fugir. Enquanto fogem, elas gritam a seguinte frase: “*Nem me triscou, nem me triscou!*”

Figura 28- Brincadeira do trisca

Fonte: Autora (2015).

Embora o Trisca seja uma brincadeira diferente das demais, um fator a ser destacado e que se faz presente em muitas outras das crianças assentadas é a delimitação de espaço/território, o que é feito pelas crianças com seus chinelos. Há um significado implícito nesta territorialização próprio de práticas sociais, da cultura do Assentamento. As crianças sempre recorrem a esta característica tão própria dessa comunidade, com uma atitude que originou sua história: a demarcação do território e delimitação do espaço no qual se encontram.

Esta brincadeira também foi bastante apontada pelas pessoas mais velhas do Assentamento como uma das prediletas que ainda hoje permanece com a característica de demarcação de territórios para as crianças, que quase todos os dias brincam do Trisca. Inicialmente, eu me confundia um pouco em relação às brincadeiras, primeiro por não conhecê-las e depois porque as crianças mudavam de uma hora para outra pra o tipo de brincadeira e continuavam utilizando chinelas para dividir o espaço.

5.5.6. Brincadeira de Bandeirinha

Dentre as brincadeiras mais comuns do Assentamento, a Bandeira foi uma das mais citadas, no entanto, só presenciei e observei as crianças brincando de Bandeirinha na última estadia no Assentamento. Conversando com uma das crianças que estava próxima a mim no momento da observação, ela me informou que esta é uma brincadeira que todos gostam muito, mas que varia de tempo para aparecer, é uma brincadeira sazonal, às vezes as crianças brincam com mais frequência, às vezes não, mas nunca é esquecida.

Assim como a Bandeirinha, existem outros tipos de brincadeiras que são mais presentes conforme a época do ano, como por exemplo, soltar pipa, brincar de pião, de bila ou de baladeira. São brincadeiras que fazem parte da cultura lúdica das crianças assentadas, mas que têm certa sazonalidade organizada entre os próprios brincantes, as crianças começam a brincar, voltam a utilizar os brinquedos (pipa, pião, bila, baladeira) e as demais acompanham causando o surgimento de um período específico para estas brincadeiras.

Figura 29– Brincadeira de Bandeirinha



Fonte: Autora (2015).

Para minha surpresa, quando as crianças se organizaram para brincar de Bandeirinha e novamente, os chinelos formaram a barreira necessária para que a brincadeira acontecesse. A brincadeira de Bandeirinha é bastante conhecida, um dos seus elementos principais é a formação de dois grupos e a divisão do espaço em dois. Em cada campo é colocada uma bandeirinha, que pode ser qualquer objeto, no caso, as crianças assentadas escolheram um chinelo para cada grupo, que ficava à mesma distância da barreira de chinelos.

A brincadeira se iniciou com um comando escolhido pelas crianças e cada grupo tentava pegar a bandeirinha do grupo adversário e trazer para o seu. Neste processo, as crianças se arriscam ultrapassando a barreira e adentrando o outro campo, nesta tentativa muitas delas são “pegues” pelos jogadores do outro grupo e, assim, ficam impossibilitadas de se mover, a criança que fica imóvel foi “colada” e por esta razão não pode sair do local onde foi “pegue”. A única chance de ser “descolada” e de voltar a brincar é se outro jogador de seu grupo vier tocá-la e “descola-la” do local onde estava. Caso a criança seja “pegue” já com a bandeirinha do grupo adversário em mãos, deve permanecer imóvel no local onde a bandeirinha estava.

5.5.7. A relação com a natureza: motivo de orgulho para as crianças assentadas

O Assentamento Recreio é extenso, compõe-se de uma paisagem com várias espécies de plantas, matas, açudes e animais. As crianças demonstram satisfação em morar neste espaço, em fazer parte da comunidade. Este sentimento está relacionado ao fato de ali elas terem mais liberdade, de poder circular na comunidade sem medo, do silêncio típico do Assentamento, de estarem próximo às plantas e aos animais.

O contato com a natureza relaciona-se à liberdade de transitar nos mais diversos espaços, a valorização deste aspecto da vida no campo é perceptível nos discursos e nas ações das crianças, assim como para os adultos. É comum ver as crianças caminhando, andando de bicicleta, indo às casas vizinhas ou à bodega sozinhas, mesmo tendo que percorrer distâncias consideravelmente longas para tal fim.

Além do contato com a natureza, o contato com o outro é valorizado, facilmente se vê, no final da tarde, alguns assentados sentados em frente às suas casas conversando com os vizinhos mais próximos, com comadres e compadres, esperando as crianças chegarem da escola. Alguns homens colocam o gado para dentro dos currais e depois do cafezinho vem o cair da noite.

Embora as crianças vivam na comunidade desde o nascimento e nunca tenham morado em outro local, é recorrente a comparação entre os espaços rural e urbano quando se referem à natureza e à liberdade de deslocamento na comunidade. Apontam o contato com os animais, com as plantas e o espaço para brincar como fatores que fazem do Assentamento o um lugar ideal para viver.

Pra mim, morar no assentamento é viver as coisas do campo. O mais legal daqui são os animais e as plantas, a gente pode ficar mais perto da natureza todo dia. Aqui é diferente da rua, é mais calmo, é bom porque não tem barulho e nem perigo, a pessoa pode andar aqui sem medo, a gente pode sair e brincar em todo canto (Iris, 10 anos).

Além da importância dada ao espaço e à natureza, o contato com a água é bastante valorizado. Devido à estiagem e aos longos períodos de seca que tem enfrentado, toda a comunidade se preocupa em economizar água e em utilizá-la somente para o que é necessário. O açude que fica próximo à escola era um dos locais de brincadeiras e divertimento das crianças, dos jovens e dos adultos. A torcida para que chova no Assentamento se faz presente nos discursos de adultos e crianças, na preocupação com a plantação, com o enchimento das cisternas, com todas as melhores condições de vida que a água traz ao Sertão. Desta forma,

todas as atividades dos assentados, incluindo as brincadeiras, são diretamente afetadas pelas variações de clima.

Se tivesse dado uma chuvinha, numa época dessa aqui era uma festa, a gente já tinha colhido e tava todo mundo fazendo canjica, pamonha e tinha muito milho cozido. Bem que a gente plantou, mas não deu, morreu foi tudo! (José, 67 anos).

Além desse aspecto, de contar com a natureza para a sobrevivência, há também a questão do respeito ao meio ambiente. Caminhando pela comunidade quase não encontrei lixo, nas dependências da escola não existem vestígios de embalagens no chão, mesmo que as crianças consumam alimentos industrializados com frequência.

É perceptível também a grande familiaridade das crianças com as plantas e com as habilidades de exploração do espaço, elas conhecem toda a comunidade, com frequência me ensinavam a pegar atalhos para encurtar o caminho de uma residência à outra. Além disso, as crianças demonstraram satisfação em ter a escola rodeada por árvores e poder brincar em qualquer lugar antes e após as aulas.

Devido à extensão física do Assentamento, as crianças utilizam a bicicleta para se deslocar, que é apontada por elas como um dos seus brinquedos preferidos, além de ser uma das formas de lazer, extrapolando a função de meio de transporte. Diferente dos jovens, as crianças não demonstram intenção alguma de um dia vir a morar na cidade, pelo contrário, afirmam sempre que ali é o melhor lugar para se viver e que não querem ir para longe, comemoram o fato de ter a escola dentro da comunidade, assim não necessitam sair tão cedo do Assentamento para estudar fora.

Assim, pode-se constatar que a disponibilidade de espaço, a possibilidade de deslocamento, o contato com a natureza, as relações pessoais que se estabelecem e o contraste positivo que a comunidade rural tem em relação à violência urbana são fatores que fazem parte do discurso das crianças quando são convidadas a expor os motivos que fazem daquele local o ideal para se viver.

5.6. Entre meninas e meninos: um jeito próprio de brincar

Uma das formas de organização dos grupos sociais é o modo como constroem as relações de gênero. Conforme Nunes (2008), os comportamentos, escolhas e formas de viver são fortemente marcados por estas relações. São premissas da cultura do Assentamento os valores advindos do MST e da história vivenciada por todos que compõem as três

comunidades do Recreio. É uma luta que permanece, pois vai além da posse da terra, é a luta constante na busca de reduzir as desigualdades e injustiças sociais, a necessidade de proporcionar condições dignas e qualidade de vida para crianças, mulheres e homens.

O papel da mulher e as relações de gênero são algumas das bandeiras que o MST carrega. A mulher tem bastante importância no Movimento e participa das decisões organizacionais de acampamentos e assentamentos.

Neste sentido, o Assentamento Recreio constituiu sua história na perspectiva que vai além do discurso, foram práticas nas quais prevaleceram as relações de igualdade, onde homens e mulheres participaram da organização do Assentamento. Embora os espaços ainda sejam delimitados e a mulher permaneça responsável por atividades do âmbito doméstico, como cuidar dos filhos, do preparo da alimentação, da casa e dos pequenos animais e os homens fiquem responsáveis por atividades que exijam maior esforço físico, pode-se perceber que ambos têm voz e expressam ideias com liberdade.

Embora o aspecto da liberdade seja um destaque nas falas das crianças assentadas, pode-se perceber algumas diferenciações entre os espaços ocupados por meninos e por meninas. Os meninos brincam e se locomovem com maior frequência por toda a comunidade, enquanto que as meninas brincam nos arredores das casas, nos jardins, nos alpendres ou terreiros, sem se distanciar muito do espaço doméstico. Esta característica mostra certa persistência dos tradicionais papéis de gênero, ainda que tenhamos percebido que na vida social da comunidade há também ruptura desses padrões.

Cabe destacar que estas diferenciações acontecem em relação à liberdade de transitar pela comunidade, cabendo aos homens ir mais longe de casa, enquanto as mulheres ficam responsáveis pelas atividades domésticas: varrer a casa, encher jarras, cortar verduras e lavar roupas. Estas últimas são predominantemente femininas no Assentamento, enquanto lidar com o gado, carregar lenha e retirar água das cisternas são atividades masculinas. Os meninos têm mais liberdade, tanto de tempo quanto de deslocamento, aprendem desde cedo a andar de moto (o principal meio de transporte do Assentamento) e saem de casa várias vezes ao dia. Alguns deles saem para trabalhar fora de casa e retornam próximo a hora de ir para a escola, enquanto as meninas se ocupam de dividir as tarefas domésticas com as mães.

Por outro lado, quando questionadas sobre a participação em assembleias e reuniões, as crianças relataram que tanto meninos quanto meninas têm total liberdade para participar. Em relação às brincadeiras, citam que é comum todos brincarem juntos, principalmente na escola. A comunidade tenta manter viva a proposta do MST de participação efetiva e igualitária de homens e mulheres.

A escola tem uma proposta educacional em consonância com os valores do MST¹¹, por esta razão, é um dos espaços onde as crianças se encontram e onde as brincadeiras acontecem sem distinções de gênero. A tentativa de romper com práticas sociais que reproduzem desigualdades no Assentamento se torna um desafio cotidiano na busca pela convivência igualitária entre homens e mulheres.

O modo de organização social do Assentamento destaca-se nas questões de gênero desde a infância. Nas ações e nas falas das crianças assentadas e na identidade de cada uma, esse fator aparece claramente quando, desde bem pequenas, elas demonstram conhecer a história local, formam opiniões sobre assuntos relacionados à organização social, se reconhecem como assentados e pertencentes ao MST e, principalmente, reconhecem a importância do outro, respeitando-o, acolhendo-o ou ensinando-lhe algo.

No que se refere à vida política e à vida cotidiana, aparentemente há certo embate em relação às atividades de homens e mulheres, entre o que é tradicional (divisão de papéis de homens e mulheres) e o que é trabalhado pelo MST (relações igualitárias). Politicamente as mulheres têm total liberdade de participação e são sujeitos de extrema importância para o processo de instituição e rotina do Assentamento, o que condiz com o discurso dos assentados. No âmbito doméstico, homens e mulheres têm suas atividades diferenciadas, e esta é uma das características de que a tradição em relação à divisão de papéis ainda se faz presente.

Esta característica está imersa na rotina dos assentados de forma discreta, e o que se percebe é que a forma de organização social se sobrepõe sendo retratada também nas práticas lúdicas das crianças assentadas. Em grande parte das brincadeiras meninos e meninas partilham do mesmo espaço e participam das mesmas brincadeiras além de dividir os mesmos brinquedos sem muitas distinções, como por exemplo: meninos e meninas brincam de bambolê, de pião e de futebol, dentre as outras brincadeiras.

Mesmo na brincadeira do Mata, em que há separação de grupos não mistos entre meninos e meninas, ambos participam juntos da mesma brincadeira. A não distinção dos brinquedos quanto ao gênero é uma das questões trabalhadas na escola, embora fora dela existam algumas resistências relacionadas a isso, não por parte das crianças, mas por alguns adultos, quando insistem em rotular o que é “brinquedo de menina” e o que é “brinquedo de menino”. Na escola as crianças são incentivadas a partilhar brinquedos e brincar juntas, independente de gênero ou idade, como podemos ver na figura 30.

¹¹ Tais como solidariedade, cooperativismo e centralismo democrático. Além da afirmação identitária e do sentimento de pertencimento.

Figura 30 – Meninos e meninas brincando de corda



Fonte: Autora (2015).

Existem poucos brinquedos na escola, dentre eles alguns bambolês, uma bola pequena, corda, bilboquê e alguns jogos didáticos. Todos os brinquedos são compartilhados pelas crianças, às vezes, os professores evitam distribuir os brinquedos no momento do intervalo devido à euforia que isso provocam nas crianças, embora que elas insistam e eles acabam cedendo. Um fato marcante é que a escola procura diluir as fronteiras dos papéis de gênero no que se refere às brincadeiras, oferecendo os mesmos brinquedos, tanto os meninos quanto às meninas.

Figura 31 – Menino brincando de bambolê



Fonte: Autora (2015).

5.7. Memória lúdica dos assentados: o que os mais velhos têm a dizer?

No decorrer da pesquisa de campo, busquei identificar a memória lúdica dos assentados através das narrativas das pessoas mais idosas, de alguns jovens e de crianças. Na comunidade encontram-se pelo menos três gerações diferentes, os mais velhos (primeira geração, entre 60 e 70 anos) vivem no Assentamento desde sua origem, trabalhavam na antiga fazenda, ou chegaram ainda na época em que se instalava o acampamento. Os seus filhos (a segunda geração, 30 e 47 anos) nasceram e cresceram na comunidade e lá constituíram família. Os que não quiseram permanecer no Assentamento foram morar nas cidades de Quixeramobim, Fortaleza, São Paulo e Rio de Janeiro, alguns deixaram os filhos morando com os pais. No Assentamento a terceira geração (netos dos primeiros assentados, 2 a 17 anos) é composta pelas crianças e jovens que vivem nas três comunidades.

Os filhos que saíram do Assentamento para morar na cidade foram influenciados pelos pais neste processo, o que vai de encontro à lógica que circunda o Assentamento, que é de permanecer no campo, de trabalhar naquele local e ali poder construir suas vidas. Este processo de mudança do campo para a cidade, conhecido como êxodo rural, é um dos fatores que também está presente no Assentamento.

Quando os mais velhos relatam que incentivaram os filhos a buscar emprego e estudo nas grandes cidades, afirmam também que se trata de incentivá-los a buscar melhor qualidade de vida. Possivelmente, estas afirmações constataam a existência de valores advindos da época em que eles trabalhavam para os fazendeiros, na qual os estudos não eram prioridade e a realidade de trabalhar para os outros era imposta diariamente. Não havia, portanto, perspectivas de melhoria e de independência.

As pessoas mais idosas do assentamento, quando crianças, moravam em fazendas na região do Sertão Central, seus pais eram agricultores e as famílias viviam nas fazendas onde trabalhavam, pagando renda aos proprietários para garantir a sobrevivência.

Em seus relatos, os idosos destacam que tinham muitos irmãos e que as brincadeiras aconteciam entre eles no meio dos afazeres diários. Todas as crianças tinham que ajudar os pais na roça com os trabalhos pesados, e muitas vezes acabavam abandonando os estudos muito cedo para trabalhar, o trabalho no plantio e colheita de milho e feijão, cuidar de gado e caprinos, ajudar a carregar lenha e fazer cercas.

Por meio de conversas e entrevistas informais com duas assentadas mais antigas, pude destacar em seus relatos que suas vivências infantis foram marcadas pelo trabalho, não havia tempo para brincar e nem para estudar. As lembranças da infância vêm acompanhadas

de comentários a respeito das diferenças entre o brincar de antigamente e o brincar na atualidade, entre a facilidade e o tempo que as crianças de hoje dispõem para brincar, diferente do que acontecia a cinquenta anos atrás. Embora, isso acontecesse com frequência, ao tentar resgatar suas memórias em alguns momentos elas expressavam um “ar de riso” que esboçava saudade e satisfação quando se referiam às brincadeiras, ao contato com os primos e às cantigas de roda.

Mesmo que o trabalho e as obrigações estejam impregnados nestas memórias, percebe-se claramente que a brincadeira também se fazia presente na vida dessas pessoas. As cantigas de roda, as reuniões à noite, o contato com toda a família, a sensação de liberdade após as obrigações diárias são lembrados sempre acompanhados de afirmativas de que a infância foi a melhor época de suas vidas. Tanto as meninas quanto os meninos ficavam incumbidos de ajudar nas tarefas diárias dos pais. Meninos e meninas brincavam juntos, no entanto, eram brincadeiras diferentes, o que configura a existência de uma divisão de gênero, como podemos observar no relato abaixo:

À noite era uma hora boa pra brincar. Enquanto os pais da gente conversavam no alpendre, a gente se juntava, e aproveitava pra brincar. Mas era diferente, às vezes a gente brincava de roda e aí era tudo misturado, menino e menina, mas quando era brincadeira de casinha, de fazer comida, era as meninas que brincavam. Os meninos ficavam afastados e não queriam saber de brincar disso não (Luiza, 63 anos).

As observações e vivências no Assentamento retratam que os modos de brincar são influenciados pelo contexto no qual as crianças se encontram. Os adultos e idosos relatam que suas formas de brincar eram outras e os brinquedos também. Em relação a estas diferenças, citam o fato das crianças de hoje terem acesso a aparatos tecnológicos, como é o caso do celular e de computador, e utilizá-los como suporte para brincar.

Na época da infância dos assentados mais velhos, os brinquedos eram confeccionados pelas próprias crianças, eram bonequinhas de sabugo de milho ou de ossinhos de galinha, bruxinhas de pano feitas pelas mães ou avós, panelinhas feitas de cabaças. As brincadeiras eram fazer guisado no quintal, brincavam de casinha, de Trisca e de roda, de caiu no poço, da brincadeira do lenço ou de passar o anel, os meninos brincavam com as meninas sob supervisão dos adultos.

Quando os mais velhos falam das brincadeiras, sempre as relacionam ao trabalho, às dificuldades que passaram na infância, aos raros momentos de lazer e que tinham o distanciamento dos pais nestes momentos. Estas características do brincar das gerações mais velhas também foram detectadas na pesquisa de Costa (2010), que trata de um estudo

intergeracional. Nele a brincadeira sempre surge em oposição ao trabalho, era inclusive neste mesmo contexto que surgiam as brincadeiras. As crianças brincavam discretamente, pois, se os pais percebessem, eram colocadas de castigo e chamadas a atenção. Como todos tinham que contribuir para o sustento da casa, o brincar surgia em momentos furtivos, como aparece no relato abaixo:

Ah, minha filha, no meu tempo as brincadeiras eram diferentes, a gente brincava com o que tinha e como dava. Eu e os meus irmãos tínhamos que trabalhar e ajudar na lida da roça. Assim que chegava tinha que ir pra escola, era muito cansaço. Por isso desistimos foi cedo de estudar. Não podia deixar de trabalhar e ajudar o pai a ganhar o sustento. Quase não tinha tempo pra brincar. O brinquedo da gente a gente fazia ali na hora da brincadeira, umas bonequinhas de osso de galinha, com aquela cabecinha do encontro das juntas, ou uma bruxinha costurada de pano, brincava por ali no quintal. A mãe e pai não queriam saber muito de brincadeira não, todo mundo em casa tinha obrigação. Mesmo assim, a gente se divertia sempre que dava. (Luiza, 63 anos).

Contrastando com a observação que fazem sobre o brincar do passado, os idosos avaliam as brincadeiras das novas gerações, em função do tempo que as crianças de hoje dispõe pra brincar, da oportunidade de frequentar a escola (e lá também brincar), da facilidade de ter brinquedos e de não mais precisarem ajudar a sustentar a casa. Eles relatam que na época em que eram crianças, os brinquedos eram rudimentares e artesanais; falam também dos comportamentos das crianças de hoje, que por terem tantas facilidades em relação às crianças das gerações passadas, de certa forma não valorizam estas “regalias”.

Hoje tá bom demais, os meninos têm brinquedo até dizer chega, deixa é aí jogado (apontando para uma boneca deixada por uma criança embaixo da árvore). E mais, brincam a hora que quiserem, sem se preocupar com nada, vão pra escola, voltam, ajudam aqui ou ali numa coisinha pequena e às vezes até reclamam, num sabem o que é ruim (Antônia, 49 anos).

Os caminhos que percorreram até chegar ao Assentamento foram os mais diversos, participaram do “acampamento”, alguns deles já moravam na fazenda e trabalhavam para o antigo proprietário. Hoje, a maior parte dos assentados idosos são agricultores aposentados, mas ainda criam animais, cuidam das hortas e plantam sempre que o tempo está favorável. Embora não retirem mais seu sustento de atividades agrícolas, exercem estas atividades diariamente, pois não gostam de ficar em casa ociosos.

A brincadeira, em suas diversas formas e em diferentes temporalidades deixou fortes marcas na memória dos assentados. A primeira geração da comunidade vivenciou uma época diferente, na qual as atividades rurais eram intensas e a infância recordada por eles foi marcada pela participação nas atividades de casa e no trabalho agrícola, ajudando os pais.

Desta forma, podemos perceber que a memória lúdica é construída coletivamente e em movimento, conforme os aspectos sociais particulares de cada sociedade e de acordo com a época na qual a infância e a juventude são vivenciadas. Já a segunda geração, formada pelos filhos dos primeiros assentados, ainda acompanhou o processo de ocupação da terra e, conseqüentemente, vivenciou momentos decisivos da história do Assentamento. São adultos ainda jovens, têm em torno de 35 anos, e já constituíram famílias. Alguns ainda vivem na comunidade, enquanto outros saíram para morar na cidade, cursar uma faculdade e encontrar um emprego. Os que ainda moram no Assentamento têm filhos pequenos, são as crianças que estudam na Escola Criança Feliz.

No Assentamento Recreio a população de jovens, adultos e idosos supera a de crianças. Em geral, são poucas crianças por família, a maioria não têm irmãos. Este fator revela um novo traço da comunidade rural, que se insere em novas perspectivas. No assentamento Recreio as famílias estão menores, a taxa de natalidade é reduzida, os pais raramente tem intenção de incentivar os filhos a ajudar no trabalho e na roça. A preocupação dos pais está em oferecer condições de estudo para os filhos, esta é uma preocupação frequente, como podemos identificar na fala a seguir:

Olhe, hoje em dia a gente se preocupa em orientar os filhos pra buscar estudo. Quando estuda tem uma profissão, emprego bom. A gente não incentiva e nem fala nada sobre trabalhar na roça, eles decidem. Mas, o que a gente quer mesmo é que estudem pra ter um futuro melhor. Viver aqui é bom, mas foi sofrido, passamos por uns bocados e todo pai e mãe quer sempre algo melhor pros filhos (Marieta, 55 anos).

Algumas crianças maiores de 11 anos estudam na escola agrícola, na cidade de Quixeramobim. Alguns jovens estão ingressando em cursos de graduação, nas Universidades, que disponibilizam cursos semipresenciais, tais como licenciatura em História, Geografia e Pedagogia. Existe também um jovem que passou a infância e a juventude no Assentamento, hoje está formado em Medicina e mora em Cuba. Quando conversei com sua mãe (uma das assentadas mais antigas), ela falou que o filho é motivo de orgulho para a comunidade.

Não incentivo meus meninos a serem agricultores não. Antigamente era diferente, a gente tinha dever de ajudar em casa, de ajudar no sustento, na lida da roça. Hoje não, os meninos tem mais chance de escolher ser outra coisa, de estudar e a gente deve ajudar isso. Se quiser seguir o mesmo caminho, segue, se não a gente incentiva a estudar, fazer faculdade, arranjar um serviço pra ter profissão (Isolda, 55 anos).

Embora os assentados tenham conquistado seu espaço e demonstrem ter orgulho de suas conquistas, esboçam a ideia de querer uma vida diferente para seus descendentes. Ser

agricultor ou agricultora e retirar o sustento de atividades desenvolvidas na própria comunidade já não significa vantagem para os assentados, que acreditam que incentivar os filhos a estudar e buscar emprego é a melhor forma de investir no futuro dos jovens. Esta característica que se institui na comunidade revela um novo traço social, que se contrapõe aos ideais comunitários advindos do MST e da perspectiva de permanecer no campo.

Os avós e pais de crianças e jovens do Assentamento, mesmo que afirmem a importância de pertencer àquele local e de ter construído lá suas histórias, trajetórias e identidades, desejam para os filhos e netos um futuro diferente do deles. Almejam outras vivências e outras oportunidades para os mais jovens, levando em conta inclusive a possibilidade de sair da comunidade.

Estes anseios estão associados à necessidade humana de encontrar estabilidade, a possibilidade de ter uma profissão, um diploma, implica para os assentados na perspectiva de se estabilizar, sentimento que está ligado às diretamente a dificuldades enfrentadas por eles advindas de fatores ambientais e sociais incertos como: a dependência de chuvas para o plantio e colheita, acesso à saúde e educação, visto que a escola do Assentamento só atende crianças do Ensino Fundamental.

Possivelmente, a “tentativa” de afastar os filhos e netos do trabalho agrícola está também relacionada às próprias experiências vivenciadas na infância, quando o trabalho fundamentava-se na negação de alguns direitos (como é o caso do pouco tempo disponível para a brincadeira e de frequentar a escola).

Quando questionados em relação às brincadeiras de suas infâncias e as brincadeiras de hoje, as pessoas mais velhas afirmam que hoje em dia é tudo diferente, que é mais fácil ser criança assim, que há muitas possibilidades para as crianças de hoje. Dentre estas possibilidades, citaram a disponibilidade de tempo para brincar, a importância que os pais dão aos estudos dos filhos, o acesso aos brinquedos e também à tecnologia (como o uso da internet, celulares, computadores).

No que se refere às brincadeiras tradicionais, os mais velhos apontam que algumas brincadeiras permanecem, foram adaptadas aos poucos, como é o caso das brincadeiras do lenço e do Carimba, mas é bom recordar o tempo que brincavam, davam mais valor porque era raro ter tempo pra brincar, então cada minuto era aproveitado ao máximo.

Mesmo com adaptações, as brincadeiras tradicionais são bastante comuns na comunidade, o que confere uma característica peculiar à cultura lúdica do assentamento. O que se pode perceber através dos discursos das três gerações da comunidade é que há uma convivência quase que harmoniosa entre as culturas de cada uma delas.

O Assentamento Recreio possui uma configuração bastante específica no que se refere às três gerações, a luta pela terra e por outros direitos se configuram com valores e lógicas diferentes em cada geração. A primeira buscava o acesso à terra, vivenciou a época do acampamento, passou por necessidades (fome, frio, sede, seca) e enfrentou os donos do latifúndio onde hoje encontra-se a comunidade. Já a segunda geração encontrou o Assentamento ocupado pelos seus pais, com outros desafios, mas o acesso à terra já estava garantido. A terceira geração (crianças e jovens da comunidade) encontra-se numa nova estrutura organizacional que foi desenvolvida pelos seus pais e avós. A forma tradicional da vida no campo ainda se faz presente em diversas situações, mas surgiu um novo fator, que é a preparação destas crianças e jovens para o futuro. Os assentados primam pela educação como facilitadora de mudanças sociais e pela escolarização dos filhos além do nível da educação básica.

Outro fator que se insere nesta nova geração é a existência das novas tecnologias e da cultura midiática. O fato de existirem tecnologias e das crianças muitas vezes as utilizarem como forma de entretenimento ou mesmo como brincadeira (no caso dos jogos eletrônicos e acesso a redes sociais). A realidade encontrada no Recreio é plural, as crianças convivem com os mais velhos ao mesmo tempo em que têm acesso à televisão e internet, tendo portanto, a cultura digital inclusa na sua cultura de pares.

As possibilidades que lá se apresentam de brincar em grupos e com brincadeiras tradicionais que aprenderam com as pessoas mais velhas (pais e avós) se intercalam com a cultura midiática e tecnológica. Esta convivência entre o que é considerado tradicional e as novas tecnologias se dá devido à consciência que os mais velhos têm da importância de preservar a cultura local. O cuidado com a delimitação de tempo e espaço no uso de celulares e computadores pelos filhos e netos acaba gerando essa possibilidade da cultura midiática e da internet não anularem a cultura tradicional, as brincadeiras, a socialização, o encontro com o outro.

As formas tradicionais de brincar e de se relacionar próprias dos assentados também exercem impacto nas gerações mais jovens. É como se diariamente houvesse um equilíbrio entre diversos pontos nos quais existem diferentes formas de contato com o mundo. As crianças têm contato com mais pluralidade. O fato é que a memória lúdica dos assentados mais velhos se faz presente e seus filhos e netos podem aprender constantemente com eles, tanto brincadeiras quanto valores. A cultura do Assentamento Recreio é única e se constrói em movimento, embasada na história, no processo de luta pela terra, pelo acesso à escola, à saúde e aos demais direitos humanos. Cada sujeito assentado carrega consigo a marca dessa luta, as

crianças crescem conscientes e são estimuladas a serem pessoas críticas, além de valorizarem o ontem e o hoje em função de um amanhã melhor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como se relacionam a cultura comunitária do Assentamento Recreio e a cultura lúdica infantil. Por ser uma pesquisa caracterizada como estudo de caso com inspiração etnográfica, necessitei estar próxima aos adultos e às crianças assentadas, partilhar de suas rotinas, adentrar no espaço escolar e nas suas residências dos assentados. Por isso a opção por uma abordagem etnográfica.

Vivenciar e partilhar a rotina de uma comunidade com características tão específicas foi um exercício bastante complexo. Deparei-me com inúmeras informações, estranhei por diversas vezes o jeito próprio de viver num assentamento rural, precisei estar atenta às relações sociais que ali se desenrolaram e, principalmente, deixar para trás algumas ideias pré-concebidas a respeito da forma de viver no campo e sobre a rotina dos sertanejos.

A missão de ouvir e de tentar compreender os significados que as pessoas conferem às suas práticas foi desafiadora. Adentrar no universo das crianças foi uma experiência de extremamente significativa para mim, uma vez que me aproximava delas, percebia que precisava ouvir e ver o que estava além do óbvio. A pesquisa etnográfica exige um esforço do pesquisador em tentar se inserir numa cultura alheia, o que requer um grau de imersão que possibilite compreender os significados que os próprios sujeitos pesquisados atribuem às suas práticas cotidianas.

Ao ouvir os relatos das pessoas que construíram a história local, que vivem no Assentamento desde suas origens, pude perceber que a vida delas está marcada por características próprias, que foram se fortalecendo a partir de um processo de luta.

Pude observar durante o trabalho de campo vivenciado no contexto específico do Assentamento rural que a organização social daquela comunidade, é fruto de uma cotidiana luta e resistência aos padrões estabelecidos pela cultura dominante.

Embora a comunidade seja resultado de um processo de mobilização e luta política pelo acesso à terra, a forma de organização social, principalmente no que se refere ao parcelamento da terra, está em litígio e em recorrentes debates na comunidade. Os assentados enfrentam problemas relacionados as diferentes opiniões sobre o parcelamento da terra, sobre a forma de produção agrícola, além de problemas relacionados ao clima (mais especificamente à seca).

A superação destes problemas mobiliza uma dinâmica comunitária de reafirmação constante de seus valores. Esta dinâmica é fortalecida pela forma de viver, de receber quem chega à comunidade, dos assentados se relacionarem entre si, de buscarem construir

cotidianamente a consciência crítica do papel de cada um na comunidade e nas atividades diárias, na maneira de ensinar às crianças a adotarem estas atitudes.

Encontrei na comunidade três gerações com características específicas. A primeira geração lutou pelo acesso à terra, a segunda obteve experiências diferentes na condição de assentados e inauguraram uma nova realidade, alguns permaneceram no local, instituíram família, outros saíram do campo para morar e trabalhar em grandes centros urbanos, deixando os filhos na comunidade. A necessidade de estabilidade e ascensão social impulsiona os assentados mais jovens a buscar emprego e formação acadêmica fora do Assentamento, ao mesmo tempo em que querem se manter na terra. Já a terceira geração encontra-se num contexto de equilíbrio entre a cultura tradicional e as novas tecnologias, demonstram ter orgulho em morar no Assentamento. As crianças desde cedo são politizadas e críticas, conhecem bem a realidade e a história local.

Em relação à cultura lúdica pude identificar que tanto as crianças quanto os adultos contribuem com suas práticas para a preservação e recriação desta cultura. Nada é tão engessado que não se modifique, mas, ao mesmo tempo, nem o novo é tão arrebatador que impeça a continuidade de brincadeiras e formas de viver que existiam no passado. Além desse fator, existem brincadeiras próprias daquela região interiorana, tais como: do lenço, do Mata, amarelinha, Trisca, passar o anel, andar a cavalo e outras brincadeiras que podem ser caracterizadas como sazonais, pois o aparecimento e a permanência de cada uma varia conforme cada época do ano, como é o caso da brincadeira de soltar pipa, de jogar o pião, do jogo de bila. Estas brincadeiras foram citadas também pelos pais e avós das crianças, o que mostra a permanência de práticas lúdicas intergeracionais.

Considerando que a questão central do trabalho é: Como se articulam as particularidades da cultura comunitária do assentamento rural e as práticas lúdicas infantis? Pude perceber que os valores comunitários dos assentados estão marcados pelas práticas coletivas (para construção de casas, construção de cercas, etc.) a forte demarcação de território, a coletividade, o respeito à autoridade dos mais velhos e ao mesmo tempo o estímulo à inserção dos mais novos em todas as atividades, inclusive laborais, valores de sustentabilidade e de respeito à natureza.

No que se refere às relações de gênero há o reconhecimento do valor da participação de homens e mulheres como protagonistas na vida comunitária, além do sentimento de orgulho por pertencer à comunidade. Esses aspectos vão reaparecer na reprodução interpretativa que as crianças fazem na cultura de pares. Nas brincadeiras infantis observa-se o forte sentimento de coletividade e demarcação de territórios (a maior parte das

brincadeiras envolve esta prática), o respeito aos idosos e aos adultos, o cuidado com as crianças menores, a relação com a natureza, o sentimento de pertencimento à comunidade demonstrado. As crianças demonstram orgulho quando afirmam que conhecem a história do assentamento e gostam de viver nesse local, valorizam também as brincadeiras tradicionais. Elas também introduzem modificações na cultura lúdica da comunidade influenciadas pelos apelos das culturas midiática e tecnológica. No entanto, a comunidade estabelece regulações de tempo, local e acesso, de tal sorte que possa ser preservado o espaço de cultivo da cultura tradicional e acolhida as novas demandas da cultura infantil.

Nas brincadeiras das crianças podemos ler a pluralidade de vivências e experiências que partilham no Assentamento em relação ao gênero. Curiosamente, observa-se que existe uma realidade mais complexa do que apenas uma linha de tradição. Na vida doméstica, há certa adesão aos papéis sexistas, o que já não acontece na escola (que cultiva a igualdade de gênero por meio da oferta de brinquedos iguais para meninos e para meninas) e na política do Assentamento.

Das análises feitas até aqui, pode-se perceber que as práticas de transmissão da cultura lúdica no Assentamento Recreio são um dos pontos fortes da identidade cultural da comunidade e a escola funciona como um elo de ligação dos valores comunitários com as crianças, visando cultivá-los para garantir a sobrevivência da cultura local e ao mesmo tempo a sua inserção nas novas demandas culturais.

A Pedagogia da Terra e a Educação do Campo se complementam, são propostas educativas construídas pelos próprios sujeitos do campo e possuem características que fortalecem os valores comunitários. O currículo do curso de Pedagogia da Terra é voltado para atender às demandas da educação do campo, que deve ser contextualizada. Neste sentido, a escola desempenha o papel de contribuir para que as crianças construam, desde bem pequenas, a consciência da luta política que mantém a comunidade assentada, e que tenham a partir daí a base para desenvolver suas identidades. A Escola trabalha na perspectiva de construir laços que unam a cultura do Assentamento à cultura das crianças, fazendo com que os valores sejam aprendidos, reelaborados e perpetuados na comunidade.

Além da escola, que desenvolve suas práticas estimulando as crianças a ir além, a buscar novos horizontes, a ter criticidade e a valorizar as práticas tradicionais do Assentamento, o âmbito familiar também exerce valores de preservação da vida no campo e influencia as práticas das crianças, na forma como se relacionam com seus pares e em suas brincadeiras, em suas expressões. As crianças são conscientes de suas origens e da luta pela

qual seus avós e pais passaram para que hoje elas estejam naquele espaço e construam suas histórias.

No que se refere ao objetivo de catalogar as práticas lúdicas das crianças, encontrei uma diversidade de brincadeiras, a maior parte delas tradicionais e em todas elas as crianças utilizavam significações sociais próprias da organização social e política do Assentamento (coletividade, demarcação de território, respeito ao outro e participação efetiva e igualitária de meninos e meninas). As brincadeiras que estão presentes no Assentamento têm origens diversas, mas grande parte foi aprendida na convivência com avós, pais e professores, ou criada pelas próprias crianças. Há uma forte relação das crianças com as brincadeiras tradicionais da comunidade que utilizam somente o espaço físico e a interação com as demais crianças. As crianças brincam com materiais disponíveis na natureza e constroem seus próprios brinquedos, fazendo pouco uso de brinquedos industrializados.

Quanto à relação com a cultura lúdica contemporânea, em especial a midiática, embora a televisão, o computador e a internet se façam presentes na comunidade o que se pode destacar é que o uso da tecnologia é regulado. Os assentados administram educacionalmente o uso de tecnologias, como é o caso da internet. Há um dispositivo institucional que limita o uso desta "tecnologia", que é o tempo controlado pelos adultos. As crianças acessam à internet conforme a regulamentação dos pais: às 20 horas o receptor de *wifi* deve ser desligado e só é ligado novamente no dia seguinte, após as tarefas de casa serem concluídas.

As modificações que acontecem nas culturas infantis se dão devido às crianças serem produtoras de cultura, já que não são passivas e estão imersas numa realidade apropriando-se dela e ressignificando-a. Por esta razão, ouvir as crianças e perceber os significados intrínsecos que estão presentes em suas brincadeiras foi o ponto crucial para que este estudo se desenvolvesse. Um dos objetivos específicos se tratava de fazer uma catalogação das práticas lúdicas existentes no Assentamento.

Encontrei brincadeiras que fazem um elo intergeracional e estão presentes não só na memória dos pais, mas no cotidiano das crianças assentadas (como a disponibilidade de espaço, de brinquedos específicos, o contato com a natureza). As crianças também têm contato com a cultura midiática, sem abrir mão do que já conhecem.

Quanto ao objetivo de proceder a um estudo da memória lúdica dos assentados a fim de compreender as transformações que vêm se dando na cultura comunitária, podemos destacar que o estudo da memória dos mais velhos demonstrou que as brincadeiras vivenciadas por eles eram bastante similares às brincadeiras de hoje, no entanto, os modos de

brincar, o tempo e a importância destinados a esta atividade, a relação da brincadeira com o trabalho e com o acesso difícil aos brinquedos são fatores que se diferenciam.

As pessoas mais velhas do Assentamento estiveram envolvidas em todo o processo de luta para a formação da comunidade. A maioria delas passou sua infância em fazendas na zona rural de Quixeramobim e os pais eram empregados dos fazendeiros. A brincadeira para estas pessoas era como uma atividade rara, a infância estava ligada ao trabalho; a ajudar aos pais na rotina doméstica, nas plantações, no cuidado com os animais. Em relação aos brinquedos, os idosos relatam que o processo de produzirem seus próprios brinquedos com ossos de galinha, com cabaças, com tecido ou sabugo de milho já era uma brincadeira, uma prática prazerosa, sobretudo pelo exercício de autonomia e pelo resultado obtido.

O uso de aparatos tecnológicos feito pelas crianças de hoje é percebido pelos mais velhos como diversão, “um jeito estranho de brincar!” (quando utilizam esta expressão se referem à alegria que as crianças e jovens demonstram em acessar a internet). O que na sua infância só acontecia no contato direto com o outro, sem a necessidade de muitos aparatos (brinquedos ou objetos). Embora existam estas diferenças, a memória lúdica e infância das pessoas mais velhas do Assentamento é recordada por eles como melhor época de suas vidas.

Os resultados encontrados neste estudo são relevantes para o âmbito da Sociologia da Infância e para o âmbito educacional porque mostraram uma realidade específica e multifacetada. As multiplicidades encontradas são os pilares da cultura do Assentamento, dentre elas podemos citar a forma como estas diferenças interferem e estabelecem as relações sociais, a valorização dada às formas de viver no campo, a consciência da necessidade de preservar os valores instituídos desde as origens da comunidade, o respeito ao outro e o sentimento de pertencimento.

As crianças inseridas neste contexto, com modos tão peculiares de viver instituídos historicamente, expressam em suas práticas lúdicas os valores advindos do movimento social do qual resultou o Assentamento e as relações sociais que marcam a vida comunitária. Cabe destacar que a questão educacional está em consonância com a organização política e que muitos dos valores e das práticas cotidianas estão fundamentadas nos traços que deram origem ao Assentamento.

Até onde pesquisamos, encontramos uma cultura específica, fundamentada em valores que são trabalhados cotidianamente na comunidade. Porém, podem surgir novas investigações que impliquem na importância da continuidade desta pesquisa, visto que as

comunidades rurais são espaços de culturas expoentes, nos quais existem inúmeras questões a serem despertadas.

Ao iniciar este estudo, a intenção foi de conhecer e fazer uma aproximação da realidade do Assentamento, no que se refere às gerações que o constituem. Encontrei uma realidade multifacetada em movimento. Como sugestão de continuidade desta pesquisa surgiram questionamentos que podem ser investigados: Que tipos de transformações podem ser esperadas na vida comunitária face à divisão política dentro do Assentamento? Que desdobramentos podemos pensar a partir dessa situação em relação à cultura de pares e a cultura dos mais jovens?

REFERÊNCIAS

ALENCAR, F. A. G. **Segredos íntimos: A gestão dos assentamentos de Reforma Agrária.**- Fortaleza: EUFC, 2000.

ALCÂNTARA, S. M. P; LEMOS J.de J. S. **Experiência de Reforma Agrária no Ceará: os casos dos assentamentos de Recreio Caldeirão, Redonda e Malacacheta - CE.** (2008). Disponível em: < <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/109656/2/677.pdf> >. Acesso em: 22 mar.2014.

ALMEIDA, D.B.L. de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e cultura do brincar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 541-551, mai/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2014.

ALVES, F. D.; SILVEIRA, V. C. P.; FERREIRA, E. R. Territorialização camponesa, identidade e reproduções sociais: os assentamentos rurais na metade sul do Rio Grande do Sul. Campo-Território: **Revista de geografia agrária**, v.2, n. 4, p. 82-97. Ago.2007. Disponível em: <<http://http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11828>>. Acesso em: 20 out. 2014.

ANDRADE, F. G. de. **Trajetórias e condições do camponês: as relações sociais nos assentamentos do Ceará.** 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009. 138p.

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

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN, Z. **Comunidade.** A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BARROSO, O. **A Arte e a Cultura na Construção da Reforma Agrária.** Fortaleza: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, 2005.

BENJAMIN, C; CALDART, R. S. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, 2000. n. 3. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 20/10/2014.

BIHAIN, N. M. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.** 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. *In*: VASCONCELLLOS, T.(Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EDUFF, 2008. p. 73-91.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 277-284, 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v4n1-2/a12v4n12.pdf>>. Acesso em: 29.Jul. 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: DF, 1998.

_____ **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____ Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório analítico - Primeiro ciclo da pesquisa no território sertão central – Ceará**. Quixadá, Outubro de 2011.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, Julho 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Ago. 2014.

_____ **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Brinquedo e Companhia**. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra: escola e mais do que escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____ **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

_____ **Movimento sem terra: lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003

_____ (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____ **Sem Terra Com Poesia**. Petrópolis, Vozes, 1987. p.9.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Estudos sociedade e agricultura, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 63-75, Out. 1998.

CARTER, M. Desigualdade social, democracia e reforma agrária no Brasil. *In*: CARTER, M. (Org.). **Combatendo a desigualdade social: O MST e a luta pela Reforma Agrária no Brasil**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. *In*: A.M.A.Carvalho; C.M.C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** p.15-30. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Tradução de Klauss Brandini Gerbardt. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 1999.

COELHO, C. M. T. **Viver no campo e a educação:** Experiências escolares de jovens em uma escola família agrícola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, 2009.

CORDEIRO, M. C. M. Brincar de ser outro: meia idade e novos sentidos de viver. *In*: COSTA, M. F. V e E. A. (Org.). **Alteridade: o outro como problema.** Fortaleza: Expressão gráfica e Editora LTDA, 2011.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e sociedade, v. 26, n. 91, p. 443-464, Campinas, 2005.

_____. **Sociologia da infância.** Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011, 2ª ed.

_____. **A reprodução interpretativa.** *In*: Educação, sociedades e culturas. Crescer e aparecer...ou para uma sociologia da infância. Porto, n. 17, p. 97-135, 2002

_____. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. *In*: Muller, F. & Carvalho, A.M.A (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. “We’re Friends, Right?”: Inside Kid’s Culture. Washington, D.C.: Joseph Henry Press. Tradução Fernanda Muller, 2003.

COSTA, M. de F. V. **Brincar e Escola: o que as crianças têm a dizer /**Maria de Fátima Vasconcelos da Costa. – Fortaleza: Edições UFC, 2012. 214 p.

_____. **O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional.** *Playing in the autobiographical narratives: an intergenerational study.* ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 12, p. 107-123, set. 2010. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2230>>. Acesso em: 19 Jan. 2015

CHAUÍ, M.. **Cultuar ou cultivar.** Incultura, socialismo e democracia. Teoria e Debate. N º8, outubro, novembro, dezembro, 1989.

DELGADO, A. C. C. **Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas.** Rio Grande – RS, Novembro 2003.

DELGADO, A.C. C; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd–GT de “Educação infantil”**, v. 6, 2005.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo. Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, F.. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, C.. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A. 2011.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M.da. G. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. Cidadania e direitos culturais. **Revista Katálysis**, v. 8, n. 1, p. 15-23, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6931/6392>. Acesso em: 20 dez. 2014

GOSSO, Y. **Pexe Oxemoarai: Brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Thomaz Tadeu Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto e revisão de, Natália Guerra Brayner – 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.**

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. p. 41-59. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____ **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo. Cortez, 2000.

KLEIN, S. F.. **Educação do campo:** um estudo sobre cultura e currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá-Alfredo Chaves. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo - Espírito Santo, 2013.

LARAIA R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico, 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEITE, S. Assentamento rural. *In:* Caldart Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 108-114.

LIMA, J. F. I. de. **A criança e os artefatos lúdicos:** um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MARTINS, J. de S. **Cultura e educação na roça, encontros e desencontros** . Revista USP, Brasil, n. 64, p. 28-49, fev. 2005. ISSN 2316-9036. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13388/15206>>. Acesso em: 26 ago.2014.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In* MATTOS, C.L. G; CASTRO, P. A. (Org.) **Etnografia e educação:** conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. S. Disponível em: <http://books.scielo.org> . Acesso em: 20 jan. 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade, 25. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, V. T.; SANTOS, S. J. F. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegêmonica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012.

NOGUEIRA, A. G. R. Inventário e patrimônio cultural no Brasil. **História.** São Paulo v. 26, n. 2, p. 257-268, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v26n2/a13v26n2.pdf> Acesso em: 28. mai.2015.

NUNES, A. **Brincando de ser criança:** contribuições da etnologia brasileira à antropologia da infância. 2003. 372 f. Tese (Doutoramento em Antropologia)- Departamento de Antropologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal, 2003.

_____ . **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante:** por uma antropologia da criança. Coleção Temas de Investigação 8.Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

NUNES, R. B. P. P. **As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar:** um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do município de Serrinha – BA. 2008. 242 f. Dissertação (Mestrado Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia– Salvador, 2008.

OLIVEIRA, M.F.B.F. **Reprodução Interpretativa na Infância Tapeba:** Um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PITOMBEIRA, R. S.de S. **Estudo da sustentabilidade do Assentamento Recreio Quixeramobim-CE.** 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PONTES, F. A. R; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/> Acesso em : 09 out.2014.

brRAMOS, M. M. A Significação da infância em documentos do MST. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2 p.73 – 95. jul/dez. 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VN8uVW434HEJ:www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/8163/7931+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=> Acesso em: 20.abr.2014.

ROCHA, M. I. A. & MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROCHA, C.L.C.de. O brincar de meninos e meninas no contexto da Educação Infantil. *In:* VASCONCELOS M. F. & FREITAS, G. (Org.) **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo.** Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

ROCHA, E. N; PASSOS, JC dos; CARVALHO, R.A de. **Educação do Campo:** Um olhar panorâmico. 2010. Disponível em: http://www.cei.santacruz.g12.br/~projetoterra/docs/educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 23 abri. 2014.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SABOURIN, E. **Sociedades e organizações camponesas:** uma leitura através da reciprocidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SALDANHA, A.L. **A prática musical no assentamento Recreio de humanização e formação dos jovens do campo:** Um estudo sobre a Banda de Lata Criança Feliz. 2014. 53 f. Monografia (Especialização em Educação em Linguagens nas Escolas do Campo) – Universidade de Brasília- Brasília, 2014.

SALES, C.M.V. **Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre os Assentamentos rurais do MST.** Fortaleza. Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SALGADO G. R. JOBIM e SOUZA S. **As crianças na rede da cultura lúdica contemporânea.** In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Org.). Fortaleza: Edições UFC, 2007 356 p.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, v. 14, 2007.

SARMENTO, M. J. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação .Porto: ASA, 2004.

_____ **Imaginário e Cultura da Infância,** 2002.

_____ **As crianças e a infância:** Definindo conceitos, delimitando o campo. In :M. Pinto & M. J. Sarmiento (Org.), *As crianças. Contextos e identidades,* 1997.

_____ A pesquisa no terreno da ação: um capítulo metodológico. In: SARMENTO, M.J. **Lógica de ação nas escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____ **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade:** revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 91, p.361-78, mai/ago 2005.

SILVA, T. T. **O que é, afinal, estudos culturais.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____ **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Katryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, J. B. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo:** contextos e significações. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

SILVA, C. B. da. Relações de gênero e subjetividade no devir MST. **Revista de Estudos Feministas,** Florianópolis, vol. 12, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21702.pdf>. Acesso em: 24 fev.2015.

SOUZA, E. L. **A literatura regional e a representação da infância rural.** Disponível em: www.cchla.ufpb.br/paraiwa/05-emilene.html. 2008. Acesso em: 03 ago.2014.

SPRÉA, N. **A invenção das brincadeiras.** Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010

STÉDILE, J. P. Reforma agrária. In: CALDART, R. S *et al.*(Org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 641 - 646.

_____. J.P. FERNANDES, B.M. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STIELER, B, M. de L. **O brincar:** uma ação histórico-social (Resgate do cotidiano de São João do Polêsine). 2013. Disponível em: <http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1483> Acesso: 15. Ago.2014.

VASCONCELOS F. Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa. *In:* COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos (Org.). **Cultura Lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo.** Maria de Fátima Vasconcelos da Costa; Maria da Glória Feitosa Freitas; *et. al.* Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

VIANNA, L. Patrimônio Imaterial: legislação e inventários culturais. A experiência do Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular. *In:* **Celebrações e saberes da Cultura Popular**, p. 15-24, 2004.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VYGOSTKY, S. L. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: Andes, 1941.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO À FAMÍLIA

Eu _____,estou
ciente da participação do (a) meu (minha) filho (a) como voluntário (a) na pesquisa O brincar e a cultura: a influência do bem imaterial nas expressões lúdicas das crianças da Escola Criança Feliz do Assentamento Recreio, que tem o objetivo de perceber como a forma de viver e a cultura do assentamento influenciam nas brincadeiras das crianças do assentamento. A pesquisadora irá fazer observação participante, ou seja, irá participar do dia-a-dia do assentamento observando o comportamento das crianças no momento que estão brincando na escola e na comunidade. A metodologia utilizada será a observação das brincadeiras das crianças, conversas sobre as brincadeiras e fotografias das brincadeiras. Para registrar estas atividades serão usadas fotografias e anotações. A pesquisa não oferece nenhum risco aos participantes, é uma atividade como as atividades diárias: tomar banho, participar das atividades na escola, etc. As vantagens deste estudo são: o acesso que a comunidade terá sobre a cultura local, sobre o levantamento das brincadeiras comuns do assentamento, ou seja, um mapeamento histórico e cultural das brincadeiras próprias da comunidade. Estou ciente de que posso obter esclarecimento ou informações sobre o estudo, junto à pesquisadora pelos telefones (85) 87791633, endereço Rua Rosa Cruz, 350, Maraponga- Fortaleza – CE, ou do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará ou ainda no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, 3366-8344. Autorizo também o uso de entrevistas abertas (conversas) fotografias e gravações, sei que as informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas para fins de pesquisa.

Pesquisadora: Rayane Rocha Almeida

Assinatura do Voluntário

Assinatura da Testemunha