



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA LÚCIA ANACLETO DE SOUZA

“Ser quilombola”:
IDENTIDADE, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO NA
CULTURA INFANTIL

CAMPINAS
2015

MÁRCIA LÚCIA ANACLETO DE SOUZA

“Ser quilombola”:
IDENTIDADE, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO NA
CULTURA INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Ciências Sociais na Educação.

Orientadora: Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MÁRCIA LÚCIA ANACLETO DE SOUZA, E ORIENTADA PELA PROF^a. DRA. NEUSA MARIA MENDES DE GUSMÃO.

CAMPINAS
2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação

Rosemary Passos - CRB 8/5751

So89s Souza, Márcia Lúcia Anacleto de, 1981-
"Ser quilombola": identidade, território e educação na cultura infantil /
Márcia Lúcia Anacleto de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Neusa Maria Mendes de Gusmão.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação. 2. Etnografia. 3. Crianças. 4. Quilombolas. 5. Cultura infantil.
6. Negros - Identidade racial. 7. Antropologia educacional. I. Gusmão, Neusa
Maria Mendes de, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Be quilombola: identity, territory and education in children's culture

Palavras-chave em inglês:

Education

Ethnography

Children

Quilombola

Children's culture

Black - Racial identity

Educational anthropology

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Neusa Maria Mendes de Gusmão [Orientador]

Amurabi Pereira de Oliveira

Sandra de Fátima Pereira Tosta

Maria Walburga dos Santos

Ana Lúcia Goulart de Faria

Data de defesa: 11-12-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**“*Ser quilombola*”:
IDENTIDADE, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO NA
CULTURA INFANTIL**

Autora: Márcia Lúcia Anacleto de Souza

COMISSÃO JULGADORA:

Neusa Maria Mendes de Gusmão

Amurabi Pereira de Oliveira

Sandra de Fátima Pereira Tosta

Maria Walburga dos Santos

Ana Lúcia Goulart de Faria

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2015

Dedico este trabalho a todas as crianças quilombolas,
que elaboram nos meandros da luta pela terra,
uma das muitas infâncias do nosso país.

A Dandara e Luanda,
minhas meninas negras, com as quais aprendo
os muitos sentidos da infância e da vida.

“A grande tragédia do mundo pós-colonial não é não ter dado à maior parte a chance de dizer se queria ou não esse novo mundo; a grande tragédia é que a maioria não recebeu as ferramentas para *negociar* nesse novo mundo”¹

¹ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Meio sol amarelo**. SP: Companhia das Letras, 2008, p. 124.

Agradecimentos

Durante a convivência com as crianças do Quilombo Brotas experienciei a gratidão diária diante da possibilidade de estar junto a elas, adentrar em seus cotidianos e elucidar uma dentre as muitas infâncias existentes em nosso país. Por isso, agradeço primeiramente a elas por me levarem em muitos lugares do território, ampliando o olhar sobre o Quilombo e os modos de ser e fazer do grupo.

Sou grata pela atenção de José Roberto, com quem construí uma amizade desde as primeiras idas ao Quilombo, em 2006, quando Rose ainda estava entre nós e nos dizia sobre o sentido do quilombo e da comunidade negra que representa. Carinhosamente, agradeço Tia Aninha e Dona Ana Maria, que pacientemente relataram a história remota e recente de seu território. Registro também meus agradecimentos a todas as mulheres e homens do Quilombo Brotas. Obrigada pela acolhida e colaboração!

Ir e vir envolveu inúmeras saídas e retornos, imersões no silêncio exigido pela escrita, ausências e saudades. Como mulher, negra, mãe, pesquisadora e trabalhadora, isso foi possível porque estabeleci há mais de uma década uma parceria amorosa com uma pessoa paciente, carinhosa e afetuosa: Silas. A você, meu querido, todo amor, carinho e gratidão!

Também chego aqui porque Dandara e Luanda, minhas filhas, minhas crianças, inspiraram a busca pela infância e o sentido de serem negras. Agradeço a elas pelo esforço em aguentar a distância quando me queriam por perto. Talvez agora vocês entendam mais sobre “tese”! A vocês todo o meu amor!

Agradeço aos meus pais, Paulo Luís (In Memoriam) e Maria Lúcia, pela educação recebida, regada de afetos, proteção e ensinamentos sobre persistência e fé. Também agradeço aos meus irmãos: Marcela, Marciano e Marcila, e aos meus sobrinhos e sobrinhas pelo apoio nesta trajetória e o reconhecimento dos esforços e das ausências. Agradeço a todos os meus familiares pelo acompanhamento e apoio direto e indireto nesta caminhada.

Sou profundamente grata aos amigos e amigas que ganhei nestes cinco anos, e àqueles que desde muito tempo me acompanham e me encorajam a seguir. Lajara, Aristóteles, Moacir, Cíntia, Marta e Lidianny, muito obrigada!

Por fim, agradeço à Prof^a. Neusa Gusmão, pessoa que há uma década me conduz às comunidades quilombolas e ao olhar reflexivo sobre quem somos na relação com os outros. Agradeço pela parceria, paciência, segurança e confiança depositada em mim e na temática sobre as crianças quilombolas. Como num *jogo de espelhos*, ainda que à distância, identifico-me imensamente com você. Gratidão.

Agradecer é uma oportunidade única. Ao olhar para o passado vejo quantas pessoas foram importantes em meu trajeto pessoal, e vejo quantas escolhas fiz para dizer à sociedade que o meu lugar enquanto mulher negra poderia ser a pós-graduação. Escolhi amigos e amigas, fui escolhida por eles e elas. Passei por diferentes espaços de educação e de movimento social. Assim, registro meus agradecimentos a todos e todas que conheci no Cursinho Herbert de Souza, um território de militância pelo direito ao ensino superior a todos os que o quiserem. Mais que isso, um lugar de muitas relações, de aprendizagens sobre diferença e diversidade sócio-cultural, igualdade e desigualdade social, historicidade e pertencimento étnico-racial. De certo modo, tudo começou ali...

Agradeço aos meus mais velhos!

Agradeço aos meus ancestrais!

Agradeço aos meus *nkisis*!

RESUMO

A pesquisa etnográfica aqui apresentada aborda a infância quilombola vivida por crianças de uma comunidade específica: o Quilombo Brotas (Itatiba-SP). Durante o ano de 2013 caminhei com elas pelo território, ouvindo-as e observando seus cotidianos conheci parte do universo material e simbólico que constitui a cultura infantil da qual fazem parte, e a partir dela, a cultura do grupo. Agregando ao trabalho de campo desenhos, fotografias e um mapa elaborado com as crianças, reuni dados que evidenciam os agenciamentos infantis nos processos de educação e de identidade, na participação no campo político de defesa da terra, na elaboração de representações sobre si e o grupo. Em diálogo com a Antropologia, a Pedagogia e a Sociologia da Infância construí um olhar sobre as experiências infantis em torno do território, caracterizadas pela ludicidade, a construção da identidade negra e quilombola e o significado do Quilombo. As crianças quilombolas revelam que os processos culturais em que são produzidas representações sobre elas e o território do qual fazem parte são fluídos, flexíveis, determinados pelos sujeitos sócio-culturais em relação num contexto social, histórico e político específico, o que significa que as identidades e a compreensão do território quilombola não são dadas *a priori*. Entre as crianças da pesquisa, a identidade negra e quilombola envolve um trânsito entre aceitar-se e rejeitar-se, denunciando experiências de exclusão caracterizadas pela discriminação racial e o racismo, concomitantes à afirmação do lugar onde vivem, um lugar de *quilombolas, de negros*, de ancestralidade negra que participou de manifestações culturais hoje lembradas e reatualizadas no processo de construção do Quilombo.

Palavras-chave: educação, etnografia, criança quilombola, identidade negra, antropologia da educação.

ABSTRACT

Ethnographic research presented here addresses the quilombo childhood experienced by children of a specific community: the Quilombo Brotas (Itatiba-SP). During the year 2013 I walked with them through the territory, listening to them and observing their daily met some of the material and symbolic universe that is the children's culture to which they belong, and from it, the group's culture. Adding to the labor camp drawings, photographs and a map drawn with the children, gathered data that show children's assemblages in education processes and identity, participation in the political field of Earth Defense for the manufacture of representations of themselves and the group . In dialogue with Anthropology, Pedagogy and Sociology of Childhood built a look at the childhood experiences around the territory, characterized by playfulness, the construction of the black and maroon identity and the meaning of the Quilombo. The quilombo children reveal that the cultural processes of production of representations about them and the territory to which they belong are fluid, flexible, determined by socio-cultural subjects compared a social context, specific historical and political, which means that identities and understanding of the quilombo territory are not given a priori. Among children of the research, the black and maroon identity involves a traffic among accept up and be rejected, denouncing experiences of exclusion characterized by racial discrimination and racism, concomitant to the affirmation of where they live, a place of maroon, black of black ancestry who participated in cultural events today recollected and reatualizadas in the Quilombo construction process.

Keywords: education, ethnography, quilombola child, black identity, education anthropology.

Lista de Desenhos

Desenho 1 – A Trilha 1	163
Desenho 2 – A Trilha 2	164
Desenho 3 – A Trilha 3	165
Desenho 4 – A Trilha 4	166
Desenho 5 – Retratando o Quilombo 1	229
Desenho 6 – Retratando o Quilombo 2	230
Desenho 7 – Retratando o Quilombo – O “lodo”	231

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Famílias Quilombolas por Faixa de Renda

82

Lista de Fotos

Foto 1 – “Casinha”	90
Foto 2 – “Campinho”	90
Foto 3 – Entrada do Quilombo Brotas: porteira de cima	92
Foto 4 – Rua Bento Barbosa (rua de cima)	92
Foto 5 – Crianças e eu descendo a Rua Fabiano Barbosa	92
Foto 6 – Rua Claro Barbosa (rua de baixo)	92
Foto 7 – Construções no loteamento Nova Itatiba II	93
Foto 8 – “Baú”	95
Foto 9 – Amélia sentada com criança no colo	97
Foto 10 – Crianças ajudando num dia de visitação no Quilombo	99
Foto 11 – Crianças do Quilombo e Comunidade Jongo Dito Ribeiro	106
Foto 12 – Casa de RL à esquerda	133
Foto 13 – “Folha que abre”, nas mãos de LN	139
Foto 14 – “Folha que abre”, nas mãos da pesquisadora	139
Foto 15 – Pedacos de Madeira escolhidos pelas crianças	140
Foto 16 – Madeira transformada em brinquedo: arma para o Polícia e Ladrão	140
Foto 17 – Criança brincando na árvore 1	142
Foto 18 – Criança brincando na árvore 2	142
Foto 19 – “Riozinho”	143
Foto 20 – “Rio Azul”	143
Foto 21 – “Cachoeira 1”	144
Foto 22 – “Cachoeira 2”	144
Foto 23 – Crianças brincando no “lodo”	146
Foto 24 – Balanços no quintal e no “riozinho”	147
Foto 25 – Brincando de bicicleta em uma das ruas do Quilombo	149
Foto 26 – Brincando com moto elétrica	149
Foto 27 – Brincando com skate ao anoitecer	149
Foto 28 – Menino quilombola e sua pipa, no campinho	152
Foto 29 – Meninos quilombolas e não-quilombolas brincando de Polícia e Ladrão	157
Foto 30 – Crianças brincando à porta da Tenda de Tia Lula	160
Foto 31 – Tenda da Tia Lula – parte externa	161
Foto 32 – Tenda da Tia Lula – parte interna	161
Foto 33 – Tenda da Tia Lula	162
Foto 34 – Roupas “brancas” de Tia Lula	163

Foto 35 – Tia Lula - foto mantida dentro da Tenda	163
Foto 36 – Crianças no caminho para a mata	178
Foto 37 – Adentrando na mata	178
Foto 38 – O local escolhido para o piquenique	178
Foto 39 – Crianças brincando de pintura	185
Foto 40 – Um dos tambores deixados no pátio da “casinha”	185
Foto 41 – Crianças organizam a roda de jongo	187
Foto 42 – Dançando o jongo	187
Foto 43 – Tocando o tambor (tambu)	187
Foto 44 – Pesquisadora na roda	187
Foto 45 – Crianças na roda	188
Foto 46 – Crianças do Quilombo e integrantes do Jongo Dito Ribeiro	190
Foto 47 – Crianças do Quilombo Brotas após a releitura das imagens	227
Foto 48 – Placa da Associação Cultural Quilombo Brotas	228
Foto 49 – Pé de Criança dançando jongo	235

Lista de Mapas

Mapa 1 – O Quilombo Brotas e o loteamento vizinho	91
Mapa 2 – Mapa do Quilombo – elaborado pelas crianças	123

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Teses e Dissertações – Crianças Quilombolas	74
Tabela 2 – Brinquedos	134
Tabela 3 – Brincadeiras	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Reflexividade na pesquisa com crianças: minha trajetória no encontro com a infância.....	24
1. ABORDAGENS CONCEITUAIS DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	32
1.1 Criança e Infância: trajetória e abordagens conceituais no Brasil do Século XX.....	33
1.2 Sociologia da Infância: as crianças entre si e na dinâmica social.....	36
1.3 Antropologia da Criança: a diversidade cultural das crianças e das infâncias.....	48
1.4 Cultura, aprendizagem e etnografia na abordagem das crianças como sujeitos socioculturais: o diálogo entre Antropologia e Educação.....	55
2. QUILOMBO E CRIANÇA: A REALIDADE DOS GRUPOS E DAS MUITAS INFÂNCIAS	66
2.1 Comunidades Remanescentes de Quilombo: um breve panorama conceitual e político.....	66
2.2 Pesquisas com crianças quilombolas: um Estado da Arte.....	73
2.3 Crianças quilombolas: sujeitos (in)visíveis?.....	81
3. O QUILOMBO BROTAS E O PERCURSO METODOLÓGICO	87
3.1 Quilombo Brotas: história remota e recente.....	87
3.2 A escuta das crianças: reflexões sobre a condição adulta na pesquisa de campo.....	104
3.3 Instrumentos metodológicos de escuta das crianças.....	115
4. “Ser criança é brincar!”: LÚDICO E TERRITÓRIO NAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E NOS BRINQUEDOS DO QUILOMBO	126
4.1 Brinquedos: objeto lúdico na cultura infantil quilombola.....	134
4.2 Brincadeiras nas ruas e no campinho: lugares de encontro do coletivo infantil.....	150
4.3 Entre águas e matas: brincando com aventuras, medos e saberes infantis nas trilhas do Quilombo.....	159
5. “Aqui é do nosso quilombola, dos negros!”: TERRITORIALIDADE, DIMENSÃO SIMBÓLICA E PARTICIPAÇÃO	178
5.1 Empreender e compartilhar: um piquenique na mata.....	178
5.2 “Vamos fazer jongo?”: o tambor como brinquedo e apropriação do território.....	185
6. “Eles não vivem divisa de terras!”: CRIANÇAS, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES	204
6.1 Corpo e território: lugares da identidade da criança negra e quilombola.....	204
6.2 A escola e a diversidade sócio-cultural e étnico-racial: um debate a partir do lugar da criança negra e quilombola.....	211
6.3 Construindo a identidade no Quilombo: um jogo de aceitação/rejeição.....	224
“Que pena que a Márcia foi embora!”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
ANEXOS	264

INTRODUÇÃO

O início da escrita simboliza a demarcação de um tempo, que finda nesta tese, com as considerações finais acerca do estudo realizado dentro de um prazo estabelecido, institucionalmente, e também pela própria vida. Penso ser o momento de sistematização de uma longa trajetória de aprendizado sobre os sentidos de ser quilombola numa comunidade singular, que se insere na problemática da territorialidade brasileira. Trajetória iniciada em 2003, ao me aproximar da temática das comunidades quilombolas a partir da categoria comunidades negras rurais², seguida da entrada no Quilombo Brotas, em 2006, quando seus moradores deixaram que eu “os descobrisse”³, e assim, entendesse parte da longa história dos quilombos brasileiros contemporâneos, e da construção de suas identidades em meio aos processos de ensinar e aprender quem se é.

Iniciei este percurso analisando, a partir de 2003, textos e materiais didáticos pensados para comunidades quilombolas⁴. Interessada em conhecer tais realidades, “descobri” o Quilombo Brotas e fui à escuta dos adultos⁵ para, em seguida, aproximar-me das crianças e do fenômeno da infância. E quão grande é o desafio e a responsabilidade da pesquisa de campo, perante a necessária sistematização da riqueza da vida em letras, ao seu encapsulamento na escrita, quando o cotidiano observado é repleto de movimentos, cheiros, sons, expressões corporais, silêncios. E então volto ao objetivo primeiro, que justifica o resultado que aqui se apresenta. Um início cujo fim está anunciado: compreender a infância quilombola a partir das crianças, e assim, o sentido de ser criança nesses territórios e os significados que elas constroem acerca do território⁶ onde vivem.

² Trabalho de Conclusão de Curso. Ver: Anacleto (2005).

³ Entre 2006 e 2008 realizei pesquisa de campo no Quilombo Brotas, cuja objetivo foi a compreensão da identidade quilombola e os processos educativos envolvidos na sua construção. A referência à descoberta envolve a relação da pesquisadora com o grupo, que lhe permitiu o desvelamento de alguns aspectos constitutivos da identidade quilombola do grupo. Ver: Souza, 2009.

⁴ Anacleto (2005).

⁵ SOUZA (2009).

⁶ A abordagem do conceito de território neste trabalho resulta do diálogo com as reflexões de Gusmão (1995), Leite (2000) e O'Dwyer (2001) acerca das comunidades quilombolas. Para elas, o sentido do território quilombola envolve a existência de um espaço físico, geográfico e social, no qual os sujeitos quilombolas elaboram visões de mundo, redes de parentesco e organização própria. Neste sentido, território é lugar de produção da cultura dos grupos, onde se constituem como gente, onde produzem

Este projeto, iniciado em 2011, produz um discurso analítico no campo da Educação, inter-relacionado com debates da Pedagogia da Infância, da Antropologia, da Sociologia e da Geografia. Esta pesquisa etnográfica no campo da educação é também a busca pela construção de um olhar antropológico para os processos de aprender-ensinar-aprender (BRANDÃO, 2002), a partir da compreensão de um fenômeno social complexo: a infância quilombola. Por isso, esta infância é aqui abordada em suas múltiplas dimensões sociais numa comunidade remanescente de quilombo, cuja história remete a outras comunidades quilombolas, que são tão diversas quanto a própria história do nosso país. Desse modo, a partir da concepção das crianças como sujeitos inseridos no meio social, ativas e afetadas pelos processos sociais vividos no Quilombo Brotas. Crianças que produzem sentidos às experiências vividas, ao lugar que ocupam e lhes é também permitido ocupar no grupo, que são pensadas e pensam, que ouvem e falam, que se espantam e se preocupam com as questões sociais que lhes afetam diretamente, e as quais constituem o mundo que as cercam. E nessa pesquisa, não poderia concebê-las de modo diverso, pois mesmo antes do período de ida a campo, propriamente dito, pude observá-las em espaços ditos “não infantis⁷”, como reuniões, passeatas e cortejos, em que estavam junto aos adultos, e eram esperadas por estes para adensar as manifestações culturais e políticas, como rodas de jongo e caminhadas da Consciência Negra. Além disso, eram intencionalmente inseridas em espaços de discussão sobre assuntos do Quilombo⁸ e do movimento social quilombola, em reuniões para a realização de festas ou de viagens a outros quilombos. Afinal, como apontaram os adultos do Quilombo Brotas, as crianças serão as detentoras da terra, e por isso, elas devem ser inseridas no movimento de defesa do lugar.

Desse modo, antes mesmo da ida a campo, conhecia aspectos da vida dessas crianças, mas não as tinha ouvido, e nem me aproximado de seus universos infantis, de suas rodas de brincadeiras e conversas. Instigava-me saber o quê pensavam sobre o lugar onde viviam, como percebiam e o que diziam do Quilombo,

a vida material e simbólica. Dessa maneira, ao me referir a território estou dizendo do lugar, do espaço físico em que as crianças do Quilombo Brotas vivem e produzem cultura, juntamente, com os adultos.

⁷ Esta expressão diz respeito à ideia de um lugar próprio para as crianças estarem entre elas, e contraposto ao universo dos adultos, tais como: reuniões, passeatas, manifestos, dos quais participavam as crianças quilombolas.

⁸ Farei referência ao Quilombo Brotas usando também as palavras: Quilombo, grupo, comunidade.

como produziam suas brincadeiras, de que modo ocupavam o território, e as relações com outras crianças não quilombolas. Na busca pelos sentidos de ser criança quilombola, de produzir e viver a infância num quilombo, procurei também entender a produção da identidade negra dessas crianças, sua elaboração desde tenra idade, perpassada pela fronteira étnica existente enquanto grupo quilombola. Enfim, o que significa para elas serem quilombolas e negras?

Mas havia o desafio (e ele ainda não foi superado) de nossa condição geracional. Como uma adulta pode entender as crianças? O que autoriza o adulto a adentrar no universo infantil de uma comunidade quilombola, a fim de descrever suas dinâmicas, se há um profundo estranhamento entre nós? Como ambos, crianças e pesquisadora, podem familiarizar-se com o estranho⁹?

Pesquisar crianças, inicialmente, implicou o aprofundamento das questões metodológicas na pesquisa com o Outro, e com isso, o indagar da própria produção de conhecimento sobre a criança em nossa sociedade e no pensamento científico. Não bastava ir ao Quilombo, chamar as crianças, ou esperar que viessem a mim, ouvi-las, descrever e interpretar suas falas. Ouvir as crianças e compreender o que dizem de diferentes maneiras é afirmar que elas também são confiáveis, uma premissa da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância que questiona a infância como “vir a ser”, e da Antropologia que escuta as crianças. Significa romper com a Pedagogia fundada na abordagem da “tábula rasa” ou da imaturidade, assim como, com a Sociologia da coerção social, e da Antropologia que vê as crianças como passivas aos processos culturais.

E a escolha das crianças quilombolas como minhas interlocutoras da pesquisa têm suas explicações. Não somente via as crianças pelo Quilombo Brotas durante os trabalhos do mestrado, como ouvia seus gritos, pedidos de “benção” aos adultos, movimentos, risadas, olhares questionadores diante da minha presença. Também presenciei momentos em que elas eram intencionalmente educadas em espaços de educação não-formal, para que continuassem a luta do movimento social quilombola, em defesa da terra e na conquista de melhores condições de vida.

⁹ Parafrazeando Geertz (2011), que nos diz da premissa antropológica de familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar.

Além disso, meu percurso no campo da educação, enquanto pedagoga e professora de educação infantil criou uma aproximação com as crianças. Diariamente, convivia (e convivo) com suas compreensões de mundo, de vida, de sociedade. A todo o momento as crianças mostram que não estão alheias à sociedade, embora esta insista em separá-las e dizer qual o lugar da infância. As crianças ouvem as tragédias e catástrofes sociais, vivenciam a criminalidade, a guerra, participam de casamentos e nascimentos, correm entre os restos de entulho de suas casas derrubadas, participam da construção de muros, experienciam alegrias e tristezas dos adultos com os quais convivem. E mais que isso, elas explicitam realidades sociais, culturais, políticas e econômicas, ainda que o mundo adulto não compreenda. Num dos domingos em que estava no Quilombo Brotas, observei as crianças aos prantos, gritando amedrontadas diante do fogo que se alastrava até próximo a uma das casas, indagando se “o Sítio vai acabar?”. Sabem que aquela foi uma ação de fora do Quilombo, que expressa uma recusa em aceitar a permanência deles naquele lugar, e ao mesmo tempo, a representação do modo como são vistos pelos outros.

A aproximação com as crianças, em minha vivência pedagógica, ofereceu indícios de que, a partir do olhar das crianças do Quilombo Brotas, e de uma incursão no universo da infância dessa comunidade quilombola, seria possível alargar a compreensão do próprio Quilombo, e da identidade quilombola enquanto categoria de análise da realidade social. Com isso, a pesquisa demandou não só a ida ao campo de pesquisa, a etnografia, como também a captura das abordagens teóricas da infância, sobre a criança e as crianças quilombolas, e da pesquisa com crianças. E entre a etnografia e os estudos teóricos, ou seja, a ida a campo e a pesquisa “de gabinete”, desenhou-se uma circularidade, em que o campo e seus sujeitos indicaram a necessidade de incursão teórica e colocaram novas indagações e temas. Uma circularidade constituída de idas e vindas, novas proposições, novos caminhos a seguir. Assim, a partir das crianças do Quilombo Brotas, fui e voltei inúmeras vezes aos teóricos, aos adultos quilombolas, à história do Quilombo Brotas, e mais que isso, à história que o cerca até os dias de hoje.

Inúmeras foram as idas e vindas ao próprio Quilombo Brotas, como território negro de conquista da liberdade e da autonomia de famílias negras no interior paulista. Também várias vezes, ao ouvir e ver as crianças retornei ao que dizem e o que não dizem sobre elas no campo da produção do conhecimento, como se me

dissessem para seguir um determinado caminho. E neste caminhar, eis que voltei mais de uma vez à própria teoria antropológica que, centrada na cultura e na busca da totalidade humana, aponta reflexões sobre os percursos da pesquisa em torno do Outro, neste caso, as crianças e o Quilombo. Nessas idas e vindas me apontaram o adulto que com elas vive, e que interfere em seus brinquedos, as acolhem e, ao mesmo tempo, as distancia. Adulto que conta histórias da infância, as quais montam um quadro de compreensão da infância atual. Mas entre ir e vir, as crianças também indicaram a escola como um lugar de sociabilidade e, ao mesmo tempo, de silêncio para com o Quilombo. É onde não falam de si como quilombolas, e tampouco se fala sobre elas. Assim, tais idas e vindas também indicaram questões sobre a própria Pedagogia da Infância.

As crianças mostraram os caminhos de reflexão epistemológica da pesquisa, quando questionaram minha adulez, desafiaram meu adultocentrismo, indagando minhas origens, preferências e o próprio projeto de pesquisá-las. Seus olhares, aproximações e distanciamentos, silêncios e algazaras, constituem um conjunto de dados analíticos para se pensar a produção do conhecimento, a educação, o fazer antropológico e as teorias da infância que se propõem ao estudo da criança como sujeito social.

Muitos caminhos foram indicados pelas crianças através de suas falas, dos seus desenhos, de seus brinquedos e brincadeiras, de fotos produzidas por elas e por mim, e de rodas de conversa nas quais aconteceram risadas, olhares e silêncios. Esses caminhos mostraram a dinâmica da organização social do lugar, os processos decorrentes da identidade quilombola, o significado da infância vivida hoje e sua relação com a infância desde a conquista da terra, bem como a relação da infância com o movimento social quilombola de luta pela terra, por melhores condições de vida e pela valorização de sua identidade negra e quilombola. Tais foram os caminhos que adentrei, considerando as fragilidades de uma adulta que se propôs estudar crianças, e crianças quilombolas, e a parcialidade do olhar sobre um território étnico, cuja história é constituída pela densidade do tempo histórico, e as relações sociais têm uma dinâmica e uma complexidade que a totalidade do pensamento científico não consegue apreender.

Ao longo do trabalho de campo aproximei-me das crianças mostrando quem era, por que ali estava e o que significava a minha presença em meio a elas.

Essa aproximação foi construída paulatinamente, enquanto compartilhava minha trajetória de vida. Nesse processo, ao dizer a elas quem eu era, o que fazia e quais as minhas experiências com crianças e a infância, reflexivamente elaborava o sentido de meu interesse pelo tema dos quilombos e das crianças quilombolas.

A pesquisa de campo, premissa antropológica, exige do/da pesquisador/a o estranhamento de si mesmo/a no estranhamento do outro (DAMATTA, 1978; KUPER, 2002; LAPLANTINE, 1989, ROCHA e TOSTA, 2009). Trata-se de assumir a tarefa de “transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico” (DAMATTA, 1978, p. 4), e nesse processo, encontrar o Outro e indagar sobre nós mesmos. Foi assim que, na pesquisa com as crianças do Quilombo Brotas e no encontro com elas, estranhei e coloquei em relação minha experiência pessoal de infância e a que ali se construía. Esse estranhamento conduziu-me a uma leitura dos caminhos investigativos, teóricos e metodológicos optados ao longo de minha formação acadêmica, os quais “moldaram” um olhar sobre a criança e a sociedade de maneira mais ampla.

É de longa data a discussão sobre a relação pesquisador-sujeito de pesquisa. Esse debate se insere na problemática da subjetividade versus objetividade da pesquisa em ciências humanas, e indica a importância da explicitação dos caminhos percorridos, das escolhas teórico-metodológicas, da relação pesquisador e sujeitos da pesquisa. Nesta pesquisa há escolhas temáticas, teóricas e metodológicas de uma pesquisadora que, como ser social, realizou-as em meio à subjetividade construída ao longo de uma trajetória de vida.

Reflexividade na pesquisa com crianças: minha trajetória no encontro com a infância

O que nos constitui subjetivamente enquanto sujeito social, cultural e político interfere nas escolhas como pesquisadores e na relação com os sujeitos da pesquisa. A pesquisa com crianças quilombolas foi uma escolha que, “inconscientemente”, perpassou aspectos de minha subjetividade. Foi um “confrontar subjetividades e delas tratar”, como nos diz Damatta (1978, p. 12) ao discorrer sobre os limites entre pesquisador e sujeitos na pesquisa antropológica.

Já no curso de Pedagogia da Unicamp, em 2001, interessava-me o tema da educação das populações negras. A aproximação com as comunidades quilombolas numa pesquisa de iniciação científica, encerrada num Trabalho de Conclusão de Curso (ANACLETO, 2005, SOUZA, 2008), direcionou meu olhar para a problemática das comunidades quilombolas na contemporaneidade, suas formas de vida, as identidades negra e quilombola e as experiências com o preconceito racial e o racismo. Esse interesse culminou com a pesquisa de mestrado (SOUZA, 2009) sobre a identidade quilombola no Quilombo Brotas.

Na graduação interessava-me também os estudos que envolviam a situação da população negra, os aspectos educacionais que envolviam o negro e a construção da identidade étnico-racial. Esse interesse perpassava minha identidade e a trajetória de vida enquanto criança negra nascida no interior do estado de São Paulo (município de Mococa), educada numa família negra de quatro irmãos, pela mãe que trabalhava em casa no cuidado dos filhos e do lar, e pelo pai trabalhador rural. Meus pais aprenderam a nos educar para a disciplina, o respeito às pessoas e à valorização da escola, mas não para a afirmação de nossa negritude e a defesa do racismo. Com isso, diante do racismo que sofríamos em espaços como a escola, o que deveríamos fazer era nos calar para não “dar trabalho”¹⁰.

O “silêncio do lar”¹¹ perante situações de discriminação racial, aliado à educação para a disciplina, permitiu que eu fosse “considerada” boa aluna pelas professoras das escolas de educação básica, embora não tenha apagado as lembranças dos desejos de ser noiva nas festas juninas ou desfilar no sete de setembro, ambas festividades em que minha pele e cabelo estariam em evidência, o que evitava como forma de me proteger do racismo¹².

Mas ser boa aluna não impedia o silêncio diante de meu corpo e das precárias condições econômicas de vida. Era uma forma de esconder a vergonha da negritude, de não chamar atenção, em meio à fé de que um Deus nos queria todos iguais, como diziam meus familiares. A educação vivida por mim, que meus pais

¹⁰ Gonçalves e Silva (2015) relata que a estratégia do silêncio ainda é recorrente entre as famílias negras, que não sabem como agir diante do racismo vivido pelos filhos, assim como, enfrentaram dificuldades em lidar com situações de discriminação racial ao longo de suas vidas.

¹¹ Expressão de Cavalleiro (2005) para se referir ao silenciamento da escola e as estratégias familiares diante do racismo vivido pela criança no espaço de educação formal.

¹² Essa é uma estratégia infantil comum diante da exclusão e da invisibilidade da criança negra no espaço escolar.

viveram como uma forma de enfrentar o racismo, o qual seus pais também sofreram, foi uma das estratégias de vida encontradas pela população negra diante do processo de escravização que estigmatizou seus corpos, suas práticas sociais, religiosidade e cultura. Cavalleiro (2005), em pesquisa sobre o silenciamento da escola e das famílias diante das relações étnico-raciais, evidencia a existência dessas estratégias sociais dos negros como forma de enfrentar os efeitos do racismo:

No lar, diante das pessoas próximas à família, a criança negra é respeitada nas suas características; seu comportamento não é recriminado nem ela é vítima de humilhações constantes baseadas em seu pertencimento étnico. O silêncio, ali reinante, quer acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. “silencia” um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. “Silencia” a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. “Silencia” o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização (CAVALLEIRO, 2005, p. 100).

Após a infância aprendi a afirmar a identidade negra. Aos dezesseis anos, durante a etapa conclusiva do Ensino Médio, conduzi uma releitura de minha história do ponto de vista social e racial, e a compreendi frente aos contextos históricos e sociais do passado e do presente. Quando me mudei para Campinas-SP, a trabalho e estudos, tive acesso a textos e revistas como “Raça Brasil¹³”, estabeleci relações de amizade com integrantes dos movimentos negros da cidade, deparei-me com uma estética afirmativa do corpo negro e a expressões como: “Negro é lindo” e “100% Negro”. O ingresso no Cursinho Pré-Vestibular Herbert de Souza¹⁴ possibilitou a convivência com outros jovens negros (as) e brancos (as), que valorizavam a negritude, a trajetória da população negra e suas lutas políticas atuais. Foi também nesse espaço que conheci obras do educador Paulo Freire e me interessei pela educação.

Na graduação realizei estudos exploratórios, que mostravam o quanto a escola era um espaço de encontro entre sujeitos sociais e culturais que construía

¹³ Revista brasileira de circulação mensal, lançada em 1996, cujo editorial é voltado para negros e negras.

¹⁴ Cursinho pré-vestibular situado na região sudoeste de Campinas, bairro Vila União. Foi construído a partir da iniciativa de alunos da Unicamp e da PUC Campinas, residentes nessa mesma região da cidade, que alçavam possibilitar o ingresso de outros estudantes das camadas populares nas universidades públicas.

reproduziam relações sociais marcadas por preconceito e discriminação racial, desconhecimento e estigmatização do negro. Esses estudos também evidenciaram a presença de currículos escolares eurocentrados, práticas pedagógicas discriminatórias, materiais didáticos que colocavam o negro apenas na condição de subalternidade e subjugação (CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 2003; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 1995). Paralelamente, os estudos indicavam a necessidade de mudança nos currículos escolares, trazendo para a sala de aula a história da trajetória do negro no Brasil, do continente africano, além da formação de professores para a reconstrução do olhar sobre as relações étnico-raciais.

Durante essa trajetória acadêmica me aproximei de pesquisas antropológicas e históricas acerca das comunidades quilombolas. Surpreendeu-me o próprio desconhecimento acerca dessas realidades, o que me motivou a investigar a relação entre as formas de vida desses grupos e a educação. No Trabalho de Conclusão de Curso elucidei concepções existentes num material didático pensado para comunidades quilombolas¹⁵. Durante a pesquisa indaguei a relação entre a educação escolar e a educação vivida por esses grupos, ou seja, o trabalho pedagógico e o currículo em diálogo com a cultura, a organização social, a visão de mundo e as lutas políticas e territoriais construídas pelos quilombos contemporâneos, cuja história remonta ao período escravocrata e à produção da vida numa dinâmica diferente da urbana, caracterizada pela relação com a terra, a ancestralidade, a coletividade e o meio rural. Embora não fosse intencional, o interesse por este tema tinha uma relação com minha trajetória de vida.

As pesquisas realizadas durante a graduação, o mestrado e agora, no doutorado, evocam debates epistemológicos e metodológicos semelhantes aos ocorridos em Gomes (2008), durante a investigação sobre corpo e cabelo na construção da identidade negra.

Gomes (2008), pesquisadora negra, elucida a problemática da separação entre a subjetividade e a objetividade na pesquisa sobre a identidade negra, afirmando:

(...) se o fato de ser mulher negra que pesquisa as relações raciais já era motivo para a desconfiança de alguns sobre a impossibilidade de separar a

¹⁵ Ver Souza (2008).

subjetividade da pesquisadora da objetividade da pesquisa, esta tornou-se ainda maior quando do presente trabalho (p. 32).

Gomes (2008) discorre sobre a questão da “contaminação” do antropólogo na pesquisa, considerando o quão polêmico ainda é este tema, mesmo diante da constatada impossibilidade de neutralidade do pesquisador frente aos sujeitos da pesquisa e durante a produção do texto etnográfico. Segundo a antropóloga, há exemplos de pesquisas antropológicas clássicas, em que os antropólogos não conseguiam manter um isolamento intelectual na produção etnográfica.

Quando pensamos a relação do tema de pesquisa com o pesquisador, a partir de minha trajetória de vida podemos ler que buscava nas comunidades quilombolas o encontro com relações sociais e raciais próximas à minha trajetória de vida. Contudo, no momento de escrita dessa tese me debruço sobre o trabalho realizado, a relação com essa história pessoal, que cruza com a dos negros brasileiros. Aqui, a auto-reflexão torna-se um modo de questionar o quanto meu olhar de pesquisadora negra, mãe, de origem rural, educada por família negra rural, professora de educação infantil e que vivenciou o racismo na infância, “interfere” nas análises aqui construídas, juntamente com o arcabouço teórico e metodológico apropriado.

Na análise do caminho trilhado com o tema da educação quilombola e das crianças quilombolas, trago a permeabilidade da pesquisadora que esteve com as crianças, que foi por elas indagada acerca dessa história e de sua identidade. Foi esta pesquisadora que as crianças e os adultos do Quilombo Brotas conheceram, e com esta trajetória de vida foi possível estabelecer uma relação de empatia, diálogo e participação nos universos infantis.

Neste aspecto, procurei construir o duplo exercício de:

(...) sair de nós mesmos para que nos possamos apreciar como objeto e de colocar intelectualmente as mesmas coisas em novas relações de forma que possamos deduzir novas relações e novos conhecimentos (RODRIGUES, 1989, p. 48 *apud* GOMES, 2008, p. 33).

A condição de mulher negra e também professora de educação infantil, aproximou-me do tema da infância e das crianças quilombolas. A vivência cotidiana profissional, desde 2007, com crianças de zero a seis anos, mobilizou olhos e ouvidos para o que dizem através da fala, do riso, do corpo, do choro, do grito. Assim,

pensando as crianças do Quilombo Brotas, como são suas brincadeiras, de que forma ocupam os espaços do quilombo, quais os significados dados ao território e às especificidades sociais, culturais e históricas nele existentes?

No início de 2013, quando retornei ao Quilombo Brotas para a pesquisa de campo, levei essas indagações e as experiências com infância, identidade negra e o mundo rural. Durante a etnografia convivi com um grupo de vinte e cinco crianças entre dois e doze anos de idade, acompanhando-as dentro e fora do território em suas brincadeiras, diálogos, caminhadas e encontros. Nesse processo, houve a procura de estar com elas durante a produção de suas culturas, realizando o que Brandão (2002) aponta como uma necessidade da pesquisa, quando almejamos compreender as crianças.

Um olhar generosamente científico e também pedagógico que pretenda trazer algum frescor fecundante às interpretações que multiplicamos até aqui sobre as crianças, precisa de algum modo devolvê-las aos matos e aos montes, às trilhas secretas e às beiras de rio, aos cantos dos fundos dos quintais, aos momentos em que, sozinhas ou “com outras”, trancadas nos quartos elas vivem a criação invejável de fantasias que são verdades por um instante e às quais damos em geral o nome de “travessuras”, quando não, nomes piores, mais desconfiados ainda (p. 193).

Nas trilhas, nas águas e nas ruas do Quilombo houve a construção de uma relação pesquisadora-crianças marcada pelo diálogo em que não só as observava ou estava com elas, mas também respondia às suas perguntas sobre mim. Esse encontro ocorreu em meio aos estudos da Pedagogia e da Sociologia da Infância, e das análises antropológicas que conduzem à abordagem da criança como sujeito social e cultural, e por isso, inserido na construção de significados a tudo o que vê e vivencia.

Para trazer a infância das crianças do Quilombo Brotas, e a relação com a construção da identidade e o sentido do território, estruturei o texto em: Introdução, seis capítulos e considerações finais. Nesta **Introdução** apresento os caminhos e o processo reflexivo que me conduziu ao tema da infância quilombola, da construção das identidades pelas crianças e dos processos educativos presentes.

No **Capítulo 1**, “*Abordagens conceituais da criança e da infância: sociologia, antropologia e educação*”, traço um breve histórico do pensamento sobre a criança no Brasil, inserindo trabalhos e discussões realizadas durante o século XX, para compreender o movimento posterior de inserção dos debates internacionais sobre as crianças e a infância nas pesquisas brasileiras. Com isso, adentro na análise

das concepções contemporâneas que influenciam as pesquisas atuais, denominadas Sociologia da Infância. E por fim, adenso o cenário das investigações com crianças trazendo os recentes debates da Antropologia da Criança e da Infância.

As questões conceituais e jurídicas, e a realidade das comunidades remanescentes de quilombo brasileiras são parte do enfoque do **Capítulo 2**, *“Quilombo e criança: realidade dos grupos e das muitas infâncias”*. Nele, aponto a multiplicidade de contextos sociais e processos históricos que informam a especificidade de cada grupo, o que implica desconstruir a ideia unívoca do quilombo como território de fuga e perseguição. Em seguida, trago um quadro das pesquisas com crianças quilombolas e as questões que perpassam as muitas infâncias relatadas. Por fim, encerro indagando sobre a (in)visibilidade da infância quilombola em termos de condições de vida e no que tange à atenção do Estado para com as crianças dessas comunidades.

O Quilombo Brotas e o processo de entrada no campo é descrito no **Capítulo 3**, *“O Quilombo Brotas e o Percurso Metodológico”*, em que mergulho na história da comunidade desde a compra da terra até o momento atual. Mas, a compreensão do processo de conquista da terra, e de produção de um campo simbólico que dá sentido à vida das crianças só foi possível por meio de escolhas metodológicas que possibilitaram estranhar minha adultez na relação com elas. Assim, ao apresentar o Quilombo e suas crianças, trago também as escolhas metodológicas que subsidiam as reflexões sobre minha condição adulta na pesquisa com as culturas infantis e as formas de compreender suas múltiplas linguagens.

No **Capítulo 4**, *“Ser criança é brincar!”: lúdico e território nas brincadeiras tradicionais e nos brinquedos do quilombo*, descrevo brincadeiras e brinquedos das crianças quilombolas, refletindo sobre as especificidades lúdicas existentes e a relação com o território. Listo, também brincadeiras e brinquedos em diferentes lugares pelo Quilombo, e a agência infantil sobre o brincar e a produção de sentidos para o território.

A infância na relação com o território quilombola também é analisada por meio de uma proposta de compartilhamento e união das crianças num piquenique, e das vivências infantis com o jongo. Esta análise está presente no **Capítulo 5**, *“Aqui é do nosso quilombola, dos negros”: territorialidade, dimensão simbólica e participação”*, e trazem as produções culturais infantis que traduzem o Quilombo como lugar de

produção da vida material e imaterial, e por isso, mais do que um solo de compra e venda. Nesse território, a terra é lugar de história, valores e modos de vida, cotidianamente, apropriados pelas crianças.

No último capítulo (**Capítulo 6**), *“Eles não vivem divisa de terras!”: crianças, educação e identidades*, aponto a pluralidade das relações em torno do território quilombola. As crianças relatam processos dinâmicos na construção de suas identidades enquanto negras e quilombolas, mostrando as muitas possibilidades de “ser quilombola” e de afirmação, de acordo com os sujeitos com os quais se relacionam. Aqui, processos de educação são elaborados e experienciados pelas crianças do Quilombo Brotas, evidenciando o papel daqueles que chegam ao território para conhecê-los e afirmá-los, e de outros espaços de educação que negam a negritude e a identidade étnica referida ao território, como a escola. Por isso, além de trazer a voz das crianças e suas representações sobre si e os outros, discorro sobre a escola e seu papel social de reprodução de preconceitos e de discriminação à criança negra e quilombola.

Por fim, as **Considerações Finais** apontam uma trajetória percorrida e inacabada, pois a expressão infantil quilombola *“Que pena que a Márcia foi embora!”* demonstra que as crianças têm mais a dizer sobre suas identidades, o Quilombo e os processos culturais e educativos que perpassam suas experiências cotidianas com o mundo. Por outro lado, ir embora para produzir a análise da infância quilombola significa também um retorno, um encontro com os detalhes das experiências vividas no território e, dessa maneira, aponta para a continuidade. Na medida em que lá estive, certamente, não fui embora. As experiências com as crianças quilombolas estão em mim.

1. ABORDAGENS CONCEITUAIS DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

No movimento de entendimento do pensamento científico sobre e com as crianças e suas infâncias, mais que optar por um campo específico de produção das formas de conceber as crianças quilombolas, posiciono-me diante dos debates e indago em que sentido dialogam com a realidade observada na pesquisa de campo conduzida. Como salientou Pires (2007), em pesquisa sobre a compreensão da religião pelas crianças, não se trata de produzir uma Pedagogia, Sociologia ou Antropologia da Criança ou da Infância, mas de, a partir delas, entender suas vidas nas dimensões simbólica e material. *A priori*, estabeleço um diálogo com a Antropologia, que abre a possibilidade de “estar” com as crianças e seu grupo, e com a Educação enquanto área de formação que me conduziu ao interesse por elas. No entanto, este interesse só foi possível com a relação estabelecida entre os dois campos: Antropologia e Educação, colocados em comunicação, de modo que a criança, sujeito sobre o qual se debruça a Ciência da Educação (Pedagogia), possa ser compreendida numa dimensão mais ampla, inerente ao trabalho antropológico, que estuda o homem em suas múltiplas dimensões. Se a criança é um sujeito sociocultural, um ser da cultura e na cultura, ela interessa à Antropologia. E como sujeito social da e na cultura, a criança está envolvida em processos educativos de interesse da Educação.

O movimento de compreensão das abordagens teóricas e conceituais das crianças e das infâncias, visando a construção de um olhar sobre as crianças quilombolas, a partir de suas vivências, encaminhou a uma incursão teórica entre Antropologia e Educação, campos de conhecimento que se ocupam de entender os processos educativos que envolvem homens, mulheres, velhos, crianças, sujeitos que constroem e organizam suas vidas na cultura. Antropologia e Educação que possibilitam entender as crianças quilombolas, em meio às reflexões de outros campos do conhecimento, e que são chamadas a rever suas premissas teórico-metodológicas durante a escuta e a observação dos universos infantis.

Apesar dessa incursão teórica, como parte da própria premissa antropológica, fez-se necessário entender como diferentes campos das ciências humanas estão discutindo a infância e a criança como categorias de análise. E,

considerando que o debate é amplo, e não conseguiria abordá-lo em sua totalidade neste trabalho, procedo a uma discussão introdutória e não exaustiva através de alguns pesquisadores e teóricos preocupados com a temática.

1.1 Criança e Infância: trajetória e abordagens conceituais no Brasil do Século XX

A compreensão da criança como sujeito sociocultural, ativa e protagonista na construção de formas de ver o mundo que a cerca, foi apresentada na Sociologia por Florestan Fernandes, que em 1940 observou grupos de crianças brincando nas ruas de São Paulo. Estes grupos infantis, designados também como “trocinhas”, pelas próprias crianças, residiam nos bairros paulistanos de Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros.

Segundo Fernandes (2004), a análise dos grupos infantis se deu através da pesquisa de folclore que realizou no período, o que demandou entender as relações existentes entre as crianças. Para tal, ele se aproximou dos coletivos infantis que brincavam nas ruas, e analisou as brincadeiras e formas de organização dos grupos. Suas análises elucidam a existência de uma “base social” na qual as crianças produzem culturas infantis, o que revela que são sujeitos inseridos na sociedade e ativos nos processos de construção de significados e sentidos ao real.

Florestan (2004) observou nos bairros pesquisados que a condição básica para a formação dos grupos infantis era a vizinhança, ou seja, a residência naquele lugar. Era uma situação estabelecida pelo adulto que propiciava a experiência de ser vizinho de outras crianças e com eles brincar. Além disso, Fernandes (2004) observou que a organização dos grupos infantis e suas formas de interação durante as brincadeiras, eram permeadas por questões de classe, raça e gênero. Dessa forma, as brincadeiras realizadas e os diálogos estabelecidos no brincar ocorriam em meio a processos sociais e culturais pré-existentes e modificados pela ação dos sujeitos.

O trabalho de Fernandes (2004) constituiu-se na primeira “inspiração” teórica e metodológica do início da pesquisa, pois as crianças do Quilombo Brotas circulavam pelo território, sendo vistas por mim quando ainda não tinha como foco o olhar e a escuta àquilo que faziam e por quê. A partir da leitura do estudo de Fernandes (2004) considere que as crianças quilombolas poderiam dizer sobre o

próprio Quilombo Brotas, e mostrar uma das muitas formas de ser criança no Brasil. Além disso, a pesquisa de campo empreendida por ele mostrava que a rua, como também observou Magnani (1984), constitui um rico espaço de sociabilidades, em que os sujeitos constroem significados às suas vidas.

No Quilombo, as ruas diferem daquelas da cidade, pois são terras ocupadas a partir da organização de famílias negras descendentes de escravizados. As ruas são recentes, delimitadas na década de 1990 e, por isso, um dos principais espaços de encontro das crianças de hoje e de seus pais, que eram crianças naquela ocasião. Como parte de um território étnico, essas ruas estão presentes na vida de cada um de seus moradores, descendentes daqueles que lutaram pela terra e deixaram nela seu trabalho.

As ruas ligam as crianças às suas casas, aos seus lugares de brincar, espaços de trocas de saberes, de produção do lúdico, e de significação de quem são e de quem é o outro, criança e adulto. As ruas ladeiam as casas, e compõem um território circulado pela cidade e as representações que ela faz de seus moradores, de suas terras, e das próprias ruas. As ruas do Quilombo também significavam, para mim, a porta de entrada para a compreensão dos fazeres infantis naquele território, e dos fazeres dos adultos em relação à infância, pois me conduziam às casas e seus quintais, a outras crianças e adultos.

O trabalho de Fernandes (2004) mostra que as crianças, brincando entre si, longe do âmbito escolar e familiar, produzem culturas que nos oferecem possibilidades de compreensão da própria infância, do grupo em estudo e da sociedade mais ampla. Mas, se em 1940 este sociólogo realizou uma escuta das crianças e concluiu pelo protagonismo delas na construção de culturas dentro das quais viviam a infância, compreendiam e nos diziam das relações sociais mais amplas, qual o sentido das pesquisas atuais nomeadas “Sociologia da Infância”?

No período histórico em que Fernandes (2004) realizou sua pesquisa, a criança era concebida como sujeito imaturo, inacabado, incontrolável, a ser moldado ou preenchido pelos processos de socialização entendidos como de adequação à sociedade e às vontades dos adultos. A própria criança ainda não era considerada sujeito de pesquisa pela Sociologia. A Psicologia do Desenvolvimento, o Serviço Social e a Pedagogia foram as áreas mais interessadas nas crianças, embora sob o viés de suas impossibilidades, de uma aprendizagem etapista e da proteção. A criança

era exclusivamente compreendida como um ser humano que ainda não era, e voltado para o adulto que se tornaria (QUINTEIRO, 2002).

Na história dos estudos sobre a criança, um trabalho bastante referenciado é o de Ariès (2006), publicado em 1962, na França. Embora suas conclusões sobre a historicidade da infância estejam limitadas ao contexto europeu, e se baseiem em estudos historiográficos, abordam a infância como fenômeno socialmente construído. Para ele, há um sentimento de infância que produz uma criança num determinado contexto social e histórico, o que significa que há múltiplas experiências infantis conforme os grupos.

No contexto brasileiro, ainda no campo da Sociologia e em meio à ideia da incompletude da criança, Martins (1993) realizou uma pesquisa entre as décadas de 1970 e 1980, em que ouviu as crianças que viviam os conflitos de luta pela terra nos estados do Mato Grosso e no Maranhão. Ele constatou que as crianças elaboravam a compreensão da própria infância em meio às relações sociais que mantinham entre si e com os adultos que as cercavam. Elas estavam atentas aos conflitos em torno da terra, do trabalho no campo e do sustento da família. Suas falas possibilitaram aprofundar o entendimento das relações familiares, e da própria dinâmica da vida do campesinato em questão.

Seguindo a perspectiva histórica da pesquisa sobre a infância, durante o trabalho de Martins (1993) aumentaram os estudos sobre a infância no Brasil, voltados para a história social da infância, as condições precárias de vida das crianças, o desrespeito do Estado para com os direitos à criança, a educação (escolar e pré-escolar) e a proteção das crianças de zero a seis anos (QUINTEIRO, 2002). Este aumento foi influenciado pela conjuntura social e política brasileira, marcada pelo fim da ditadura militar (anos de 1980), o questionamento da ordem social vigente, das desigualdades sociais, a exigência e o respeito aos direitos humanos, com reflexões teóricas e sociológicas que apontavam o caráter ideológico do Estado e de suas instituições, dentre elas, a escola. Neste ínterim, foram problematizadas as concepções de aluno como problema e a premissa da criança pobre, de família “desestruturada”, como a culpada pelo fracasso escolar. Por conseguinte, a aproximação do universo escolar desafiou a compreensão dos alunos, das crianças e do que fazem nos espaços de educação formal (Idem).

Mas, para Quinteiro (2002), a ampliação das pesquisas a partir dos anos 1980 não significou efetivamente uma perspectiva metodológica focada na escuta das crianças, de suas vozes e culturas. Falava-se sobre as crianças, suas condições de vida e escolarização, mas raramente era a criança quem nos dizia de suas realidades. Referindo-se àquele contexto, a autora relata que

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

Segundo a autora, as pesquisas focadas nas relações das crianças entre si ganham impulso a partir dos anos 1990, em diálogo com os estudos internacionais da Sociologia da Infância. Essas pesquisas articulam teorias e metodologias de diferentes campos do conhecimento, ora centradas nas crianças e as relações entre si, ora analisando as consequências de decisões políticas e econômicas estruturais na produção das infâncias no mundo.

1.2 Sociologia da Infância: as crianças entre si e na dinâmica social

Nas duas últimas décadas, a Pedagogia e a Sociologia da Infância no Brasil têm realizado pesquisas em que as crianças são ouvidas e observadas dentro e fora de instituições escolares¹⁶. Pesquisadores e pesquisadoras se aproximam delas, observam a formação de seus coletivos e a partir deles repensam abordagens teóricas sobre a infância, ações em termos de espaços e tempos pedagógicos voltados para as crianças, brinquedos, práticas pedagógicas, políticas educacionais e diretrizes curriculares. O que a criança faz, pensa ou fala torna-se importante para compreendê-la, pensar sobre ela e a sociedade. As produções infantis são concebidas e valorizadas como válidas para analisar grupos e a sociedade mais ampla, deixando o patamar de mera reprodução do mundo adulto (FINCO, FARIA, 2011; KUHLMANN JR, 2011; PRADO, 1999; ROCHA, 2008).

¹⁶ Dentre eles/as: Abramowicz, Oliveira (2011); Finco, Faria (2011); Gobbi (1997); Noal (2006); Nunes (2002); Oliveira (2004); Pires (2007); Prado (2006); Santiago (2014).

Essas pesquisas concebem que as crianças não são meros objetos de socialização, nos quais o adulto agrega o que “falta”, numa via de mão única, de ensino ou “depósito” de saberes, valores ou normas. Ao contrário, as crianças

(...) participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR., 2011, p. 30).

As crianças estão imersas nos processos de aprendizagem sobre o mundo, e desse modo, alteram o meio social em que vivem, impondo desde o nascimento a ação dos sujeitos a partir de sua presença. O choro de uma criança recém-nascida, por exemplo, demanda uma ação do adulto e de outras crianças, que o traduz, e com isso, instaura a comunicação presente nas relações humanas. Do mesmo modo, o que faz e diz a criança resulta de um diálogo estabelecido entre ela e a sociedade, os adultos e outras crianças. O que faz sozinha ou com outras crianças não são ações construídas num universo à parte. Por isso,

(...) o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução (ROCHA, 2008, p.46).

Por tudo isso, pode-se afirmar que também no Quilombo Brotas, viver a infância significa estabelecer laços entre adultos e crianças, ou seja, entre aquele que já foi criança num determinado momento histórico, e que na atualidade produz um sentido para a infância das crianças. Na comunidade, a criança é o sujeito que brinca e vive um tempo em torno de brincadeiras com outras crianças. É a menina ou o menino de zero a doze/treze anos, que pode transitar livremente pelos quintais das casas sem ser anunciado, e que participa dos coletivos brincantes que ocupam o território quilombola.

No Quilombo, a infância equivale à criança e à mudança. Para o grupo, a infância atual é percebida como diferente em relação àquela vivida há vinte anos. Os adultos que expressam essa percepção apontam que as mudanças no Quilombo e na cidade, com a urbanização e a industrialização, acarretaram em transformações na vida das crianças. Esse olhar comparativo elucida como o grupo percebe a

historicidade da infância, e sua produção a partir da realidade social das crianças e dos adultos.

Estudiosos da infância afirmam que a infância é o “métier da criança” (ABRAMOWICZ, 2011) e que “É preciso considerar a infância como uma condição da criança” (KUHLMANN JR., 2011, p. 30). Tais autores, alinhados à perspectiva da Sociologia da Infância, afirmam que a infância é uma construção social

(...) produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos. Estamos também, sobretudo, convergindo com as discussões que problematizam certa naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2014, p. 464).

A comparação que adultos fazem entre a infância vivida e a atual mostra a percepção adulta da infância como fenômeno histórico-social. Essa mudança é identificada nas brincadeiras, nos brinquedos, na ocupação do tempo e dos espaços pelas crianças de hoje.

Neste sentido, conhecer a infância contemporânea é um empreendimento adulto que busca ressignificar o mundo. Segundo Abramowicz (2011), ao pesquisar crianças interessa a forma como elas veem o mundo e, com isso, enxergar a nós mesmos. A criança vê o mundo pela primeira vez, algo que não somos capazes de fazer, mas que nos interessa. A criança é contemporânea e representa a possibilidade de mudança, já que está no “entre”, ou seja, inserida num amplo campo de possibilidades: o igual, o hoje, o presente, o diferente, o amanhã, a mudança. Assim, o interesse por elas envolve a necessidade da contemporaneidade, de ver com outros e novos olhares, de questionamentos a ordem das coisas.

Para Abramowicz (2011):

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais. Por isso em nossas pesquisas queremos esse ponto de vista, pois não o temos mais, o presente, em criança. Mas ela é também o presente do qual todos nós fazemos parte, nós vivemos como adultos (onde cada um de nós é atravessado por outros tempos) um mesmo presente que a criança. Está claro, portanto, que há dois presentes no olhar da criança, um, o presente em criança de que não fazemos parte, e o outro presente de que todos fazemos parte (p. 20).

Segundo a autora, crianças e adultos vivem o mesmo tempo histórico, porém as crianças vivem um tempo caracterizado pelas primeiras experiências, a aquisição da linguagem e a compreensão dos objetos no mundo. O fazem cada uma a seu modo, de acordo com o meio social e cultural em que vivem, entre si e com os adultos. Nesse sentido, como afirma Kuhlmann (2011),

O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhece-las como produtoras da história (p. 31).

As definições teóricas que orientam as pesquisas com crianças brasileiras estão em diálogo com as trajetórias internacionais de construção de um campo de estudos¹⁷ centrado na infância e nas crianças. Do ponto de vista do marco histórico e institucional da criação de uma área sociológica centrada na pesquisa sobre e com as crianças e a infância, Montandon (2001) realizou um balanço da produção inglesa, relatando que:

Em 1984, a Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico, composta por sociólogos norte-americanos, organizou uma sessão intitulada Desenvolvimento da criança e interacionismo simbólico. O interesse suscitado por essa iniciativa encorajou alguns participantes a continuar seus intercâmbios e a criar, em 1986, o primeiro número da revista *Sociological Studies of Child Development*. Alguns anos mais tarde, no Congresso Mundial de Sociologia de 1990, um grupo de sociólogos da infância se reúne pela primeira vez e, em 1992, a Associação Americana de Sociologia dá à luz uma sessão intitulada Sociologia das Crianças. Outro fato significativo, em 1992, a revista mencionada muda de nome, agora se intitulando *Sociological Studies of Children* (p. 34).

As teorias e pesquisas internacionais chegam ao Brasil, reafirmando as abordagens que vinham se constituindo a partir da ideia da criança como sujeito cultural e social. Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias aproximam-se das questões colocadas pelos pesquisadores internacionais, principalmente, europeus e

¹⁷ Dentre eles/as: Corsaro (2002, 2005 e 2011), Montandon (2005), Sarmento (2005), Sirota (2005) e Delalande (2009).

norte-americanos¹⁸. Em relação ao contexto europeu, Montandon (2001) relata que a Sociologia da Infância reuniu pesquisadores que indagaram acerca do lugar que as crianças ocupavam nas pesquisas sociológicas, antropológicas, e mesmo pedagógicas e psicológicas.

Montandon (2001) aponta que, dentre as pesquisas inglesas realizadas na década de 1990 por sociólogos da infância, havia quatro grandes categorias temáticas, as quais permanecem na atualidade: as relações entre gerações, as relações entre crianças, a abordagem das crianças como um grupo de idade e as diferentes instituições dirigidas às crianças. A autora afirma que, mesmo diante das diferentes abordagens, os pesquisadores da Sociologia da Infância:

(...) desejam romper com as abordagens clássicas da socialização, e centram suas pesquisas sobre as crianças como atores. Seu objetivo é estudar as crianças não como objetos da socialização dos adultos mas como sujeitos do processo de socialização (MONTANDON, 2001, p. 36).

As pesquisas sobre as relações entre gerações, entre adultos e crianças ou entre pais e filhos mostram como as crianças atuam diante das questões familiares, e como a presença dos filhos altera o cotidiano das famílias. São pesquisas que, segundo a autora, aproximam-se das análises da Sociologia da Família. Para ela, os trabalhos realizados com enfoque nas crianças e as instituições a elas dirigidas apontam o papel ativo das crianças na construção desses espaços, evidenciando que eles não são organizados apenas de acordo com as vontades e os projetos dos adultos. Já as pesquisas focadas nas crianças como um grupo de idade buscam situar a infância como um grupo social e como uma categoria estruturante da sociedade.

Montandon (2001) aponta que os sociólogos desse campo de estudos discutem como a infância e as crianças estão no centro de questões econômicas e

¹⁸ Esta aproximação também ocorreu no Grupo de Pesquisas do qual participo, o GEPEDISC – Grupo de Pesquisas em Educação e Diversidade Sócio-cultural – Linha Culturas Infantis, através da reunião de alguns pesquisadores interessados na infância e nas crianças numa perspectiva sociológica, antropológica e filosófica. As questões colocadas sobre como as crianças são percebidas e como vivenciam relações de classe, gênero, idade e étnico-raciais têm sido construídas também em diálogo com as pesquisas em Sociologia da Infância contemporâneas. Há pesquisas sobre crianças de assentamentos rurais e crianças indígenas, mas o maior enfoque está na vivência das crianças em espaços de educação infantil, com trabalhos que se atentam para o que as crianças fazem entre si, o papel dos adultos na educação de 0-6 anos, a produção estética, de espaços, tempos, literatura e artes plásticas nos espaços de creche e pré-escola, a produção e reprodução das desigualdades sociais e raciais, do preconceito racial e de gênero, do controle dos corpos e da imaginação infantil.

políticas globais, bem como, mobilizam o trabalho e as ações dos adultos. Neste cenário, ela relata que Jans Qvortrup, aliado a outros sociólogos, estudam o trabalho das crianças numa perspectiva sócio-histórica, argumentando que:

(...) as crianças sempre apresentaram uma utilidade para a economia de sua sociedade. Nas sociedades ocidentais, as crianças eram antes diretamente úteis como produtores. Hoje, elas trabalham nas escolas. O trabalho escolar é útil, segundo, ele, em sentido duplo: porque, assim, as crianças se preparam para fazer parte da força produtiva de sua sociedade, e também porque elas oferecem emprego aos adultos (QVORTRUP, 1995). Se as crianças não são de utilidade econômica para seus pais, elas o são para a sociedade (MONTANDON, 2001, p. 48-49).

Esta é uma abordagem que insere as crianças na relação com a estrutura social. Já a abordagem das crianças entre si, ou da “interação ou cultura das crianças”, como chamou Montandon (2001) são pesquisas interessadas no que as crianças fazem entre elas.

São os trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância que, sem dúvida, mais contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes. São os mesmos sociólogos que estudaram de perto as crianças e se declararam insatisfeitos com as teorias da socialização, que durante muito tempo conceituaram as crianças como objetos da ação dos adultos (MONTANDON, 2001, p. 41-42).

Segundo a autora, grande parte dos sociólogos da infância critica a visão clássica de socialização, que concebe a criança como “uma placa” na qual os adultos “imprimem” a cultura. Eles propõem a desconstrução da visão da criança como *tabula rasa*, e propõem a reconstrução da infância como categoria social. De acordo com Montandon (2001), há propostas que envolvem a construção de um novo paradigma, como o fazem James e Prout¹⁹ (1990 *apud* MONTANDON, 2001, p. 51):

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.

¹⁹ JAMES, A., PROUT, A. Constructing and reconstructing childhood. London: Falmer Press, 1990.

5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.

6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Esse novo paradigma aponta que as crianças são “informantes fidedignos” (MARTINS, 1993) das pesquisas, e sujeitos aos quais devemos ouvir e observar. Mostram que a sociedade se constitui a partir das relações entre todos os sujeitos sociais envolvidos, e as crianças, antes objeto de inculcação, moralização e ensino, são concebidas como ativas no processo de educação, de construção da sociedade e das culturas. Assim, observar o que fazem as crianças é entender um aspecto das culturas e das relações sociais. Neste movimento de apontar que as crianças não são objetos vazios nos quais o adulto inscreve cultura e normas, Montandon (2001) atenta para sociólogos da infância, como F. Waksler, que em meio à crítica ao conceito clássico de socialização, insere os adultos como sujeitos que também estão imersos em processos de socialização. Neste ponto, Waksler (1991 *apud* Montandon, 2001) questiona se haveria diferenças ou similaridades nos processos de socialização vividos por eles e as crianças, e indaga:

As crianças são recipientes vazios que se enchem ou, se esse não for o caso, o que elas contêm e quais são as implicações dessa constatação para sua socialização?

A socialização é mais bem percebida como um processo com sentido único ou como uma relação recíproca?

Os agentes de socialização são sempre bem-sucedidos nas suas tentativas? Metodologicamente não seria mais prudente problematizar os resultados da socialização?

As crianças só seriam socializadas no âmbito de um grupo social ou de vários? No segundo caso, esses grupos estão em competição, em conflito? (WAKSLER, 1991 *apud* MONTANDON, 2001, p. 52).

Essas questões mostram que tanto adultos como crianças são sujeitos que “estão sendo”, no presente, ou seja, estão aprendendo, realizando trocas, reconstruindo valores, reaprendendo normas, mantendo relações sociais, estabelecendo conflitos e acordos diante das situações vividas. Paralelamente, evidenciam que as diferentes pesquisas que colocam a criança no centro dos debates

teóricos e reivindicam a reconstrução do conceito de socialização estão ligadas ao problema teórico da relação ator-estruturas (MONTANDON, 2001).

A relação macro-micro não existe sem ligação com a problemática estruturas-atores. É talvez uma apreensão mais metodológica da relação entre indivíduo e sociedade. Para qual nível é preciso ajustar os instrumentos de análise? Segundo a visão de determinado pesquisador sobre a relação estruturas-atores, ele poderá interessar-se mais pelas variáveis macroestruturais e seus efeitos sobre as crianças, ou então pela análise microestrutural das interações entre atores, chegando, no caso, à consideração dos efeitos dessas interações sobre as estruturas (Ibidem, p. 53-54).

No campo dos estudos da Sociologia da Infância, há abordagens que centralizam as ações no sujeito-criança, numa perspectiva interpretativa microssocial, e outras que buscam relacionar as ações das crianças dentro da estrutura social. Neste último aspecto, Montandon (2001) aponta a existência de pesquisadores que consideram estrutura e atores como partes de um mesmo fenômeno.

Sawyer (1995) também pensa que o estudo sistemático dos processos interacionais de crianças pode ajudar a resolver um certo número de questões relativas à construção da ordem social e a determinar até que ponto essa ordem exerce uma restrição sobre as ações dos indivíduos. De maneira geral, tem-se a impressão de que esses pesquisadores têm vontade de considerar a estrutura e os atores como dois aspectos de um mesmo fenômeno e não como duas portas de entrada irreduzíveis da análise sociológica (p. 53).

No entanto, a autora afirma serem raras (até aquele momento) as análises que consideram crianças e estrutura social como aspectos de um mesmo fenômeno. Esta abordagem demanda esforço teórico e metodológico na pesquisa interessada nas crianças, afinal, como analisar as crianças e suas culturas em relação à sociedade mais ampla, sem lhes retirar o protagonismo social? Ou como analisar os dados da pesquisa com crianças, simultaneamente, aos aspectos sociais e culturais mais amplos, onde estão os adultos, sem inverter a importância dos primeiros sujeitos? Como afastar-se da ideia clássica de socialização quando a proposta envolve um olhar do local para o global, e tomando as crianças como sujeitos da pesquisa, elas estão em meio aos adultos?

No campo da Sociologia da Infância, os estudos focados na análise estrutural ou na dimensão microssocial/interpretativa revelam o que Sarmiento (2009)

considera serem diferenças internas pautadas na mesma ideia de criança e infância. Segundo o autor,

Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interativas da infância, a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento (p. 18-19).

Sarmiento (2009) relaciona as produções infantis aos aspectos estruturais constitutivos de uma sociedade em transformação. Analisa que, devido à reorganização das diferentes sociedades contemporâneas, decorrente da globalização e das novas formas de dominação e hierarquização social, circunscritas ao imperialismo econômico e ao neoliberalismo, surgiram outros modos de viver a infância, de pensar as crianças e de organizar os espaços sociais para elas. Neste sentido, o autor questiona o lugar das crianças na contemporaneidade, por meio de um esforço de análise da sociedade em que elas estão inseridas, como são pensadas e quais as ações concretas em torno de suas vidas, explicitando como são ativas na construção de suas culturas, mas também sujeitas às determinações sociais.

Assim, o autor nos apresenta reflexões acerca do pensamento e da administração adulta sobre a infância, e também a especificidade desse momento da vida, vivida pelas crianças de forma única. Ele elabora um pensamento sobre a relação entre as crianças/infância e a sociedade na qual constroem suas culturas infantis, que nos direciona para a possibilidade de investigar a relação da criança com a sociedade mais ampla, e compreender a própria sociedade a partir da infância. Neste aspecto, Sarmiento (2009) afirma que,

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a *totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente na disciplina (p. 19).

Para Qvortrup (2010), as crianças constituem a “porta de entrada” referida por Sarmiento (2009) via abordagens estruturais da infância, o que implica abordá-la fora do plano individual ou da criança em si. Qvortrup (2010) diz que, “Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica” (p. 635). Ele defende a análise da infância como categoria estrutural, devido a sua permanência, independente, das crianças que a compõem. Enquanto categoria estrutural, ele trabalha com a perspectiva geracional, em que a infância, aliada à vida adulta e à velhice, pode nos dar um panorama das mudanças sociais ocorridas nas sociedades e na vida das crianças em cada momento histórico, inclusive, em relação às outras categorias geracionais. Afirma que “O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas” (p. 639), conduzindo o olhar do pesquisador interessado nas crianças ao entendimento do momento histórico em que elas estão inseridas, às relações com as outras gerações e à influência de outras categorias estruturais, como gênero, classe social, raça/etnia, em suas vidas.

As reflexões de Qvortrup (2010) ampliam o campo de compreensão do universo infantil, trazendo para a análise daquilo que fazem as crianças entre si, a presença de uma sociedade que planeja ações para elas e que é afetada pela sua presença.

Penso que se possa discutir, de modo convincente, que crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa com quem estabeleçam contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho. Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico. A infância interage, então, estruturalmente, com os outros setores da sociedade (QVORTRUP, 2011, p. 205).

A relação da sociedade adulta com a infância é trazida por Qvortrup (2010) nas reflexões sobre os efeitos das políticas sociais mais amplas sobre as crianças. Ele indaga à sociedade adultocentrada quais os efeitos de decisões em torno de mudanças nas políticas econômicas globais, conflitos entre países, guerras, desterritorializações e desocupações de terras e moradias, sobre as crianças e as muitas infâncias no mundo.

Já numa visão microsocial, os estudos de Corsaro (2002, 2005) concentram-se nas relações entre as crianças nos espaços de educação infantil e numa crítica ao processo de socialização como via de mão única, ou seja, do adulto detentor de saber e valores, para a criança, considerada tabula rasa e imatura. De acordo com o autor, socialização é um processo “produtivo-reprodutivo” permeado pelos contextos sociais, dentre eles, a vivência das crianças em espaços fora da família. Este enfoque ganhou muita atenção dos pesquisadores brasileiros por mostrar o protagonismo infantil na compreensão de mundo, a dificuldade do adulto em compreendê-la pela ausência de escuta e de observação, a necessidade de pensar tempos e espaços para a curiosidade e imaginação infantil livre, aspectos que influem na formação docente e na política de educação infantil.

Pensar socialização como um processo de produção e reprodução implica pensar o movimento próprio da cultura, que é feita e refeita pelos homens. Mas, em Corsaro (2002) a cultura das crianças, chamada “cultura de pares”, apresenta-se como produções à parte da cultura, abrindo precedentes para que a criança seja pensada num patamar distante da estrutura social, em termos de pesquisa e análise. Sobre “cultura de pares”, ele explicita:

No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Ibidem, p. 114).

A definição de uma cultura das crianças (de pares) e de uma cultura do adulto tem limites e fronteiras pouco definidos, na medida em que, o “faz de conta” exclusivo da criança, o qual pode conferir a especificidade de uma “cultura de pares”, está permeado pelos elementos da sociedade em que a criança vive. Acredito ser difícil definir o que seja exclusivo da “cultura de pares”, marcada pela brincadeira, pelo faz-de-conta, pela imaginação, separado da cultura e das condições estruturais.

Corsaro (2002) analisa a relação das crianças com o mundo que as cercam, e a partir de espaços de educação infantil observa as brincadeiras entre si, as linguagens que utilizam no faz-de-conta e nos jogos, os valores e saberes que constroem na relação com a sociedade da qual fazem parte. Analisa como o universo

infantil é permeado pelo que Fernandes (2004) aponta como elementos do mundo adulto, e como as crianças reelaboram esses elementos para brincar, para mostrar a compreensão das questões que lhes afetam, para entender seus conflitos e vivenciar desafios.

A possibilidade de compreensão desse universo infantil demanda que nos aproximemos delas para ouvi-las e observá-las. Nesse aspecto metodológico, Corsaro (2005) também tem sido referência nos trabalhos brasileiros, pois descreve o método de entrada no campo (pré-escolas e escolas), caracterizado pelo uso da etnografia, e pela produção de uma análise das observações realizadas junto às crianças.

Mas, um dos problemas que as pesquisas podem apresentar ao investigar a produção das crianças entre elas é a centralidade do olhar que as exclui da sociedade que, como aponta Sarmiento (2004), vive o paradoxo de reconhecer direitos das crianças, mas cercear a infância, reduzindo tempos de liberdade das crianças, limitando suas brincadeiras e os espaços de sociabilidade. Assim, como salienta o autor, são pesquisas que, preocupadas com o que dizem e fazem as crianças, desconsideram que a infância é, na contemporaneidade, objeto de ação e de dominação do adulto nas sociedades modernas. Desconsideram que a criança, em seu protagonismo, sabe que o adulto pensa nela, altera seus espaços, tem interesse no que pensa e no que faz (em se tratando de uma pesquisadora, por exemplo), constrói representações sobre seu mundo dentro de um campo de significados construídos ao lado do adulto.

Em torno dessa relação entre o protagonismo da criança e da infância destituídos de uma análise das condições estruturais, Rosemberg (2013) elabora uma crítica referindo-se a um conjunto de pesquisas sobre infâncias do campo:

(...) a opção foi olhar, sobretudo, ou exclusivamente, para as crianças, com reduzida atenção às instituições com as quais interagem e que constituem seus lugares de vida (...). (...) apesar de insistirem na centralidade das condições sócio-históricas na construção de suas reflexões sobre criança(s) e infância(s) do/no campo ou residentes em área rural, os artigos raramente mencionam limites ao “protagonismo” infantil, bem como concepções teóricas e políticas que caracterizam nossas sociedades como adultocêntricas (p. 269).

As pesquisas a que se refere Rosemberg (2013) de fato se preocuparam em elucidar as vozes e as ações das crianças do/no campo, buscando entender a

dinâmica de suas vidas atreladas à luta pela terra. Mas, como apontou a autora, é necessário não perdermos de vista que todos os sujeitos são sociais e culturais, sejam crianças e adultos, o que implica na análise das interações entre crianças, crianças e adultos e a sociedade mais ampla. Esta é uma abordagem que procurei construir junto às crianças do Quilombo Brotas, a partir do diálogo entre Antropologia e Educação, partindo da concepção de que, entender a criança implica compreendê-la num campo de sociabilidades, abrangendo seu grupo social e a cultura da qual faz parte. Na construção desse diálogo, aproximei-me das pesquisas chamadas “Antropologia da Criança”, e de estudos antropológicos preocupados com o que fazem as crianças e o fenômeno da infância. Busquei estabelecer um diálogo com algumas pesquisas antropológicas atentas a esta temática, e também uma discussão acerca da aproximação entre Educação e Antropologia, pois além de me reportar ao campo antropológico no estudo das crianças quilombolas, adentro no campo da cultura para compreender a educação vivida e elaborada pelos sujeitos, no seu cotidiano.

1.3 Antropologia da Criança: a diversidade cultural das crianças e das infâncias

No âmbito das pesquisas antropológicas preocupadas com as crianças, de acordo com Cohn (2013), há um campo em construção, que considera as crianças como sujeitos protagonistas, informantes fidedignos, a partir dos quais é possível produzir uma análise da dinâmica dos grupos estudados.

Segundo Cohn (2005), foram as duas últimas décadas que antropólogos se ocuparam das crianças. As razões para esta ausência, de acordo com a autora, envolvem, principalmente, o não reconhecimento da criança como objeto de estudo.

Afinal, em várias esferas, que vão do senso comum às abordagens do desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados. Por diversas vezes foram propostas abordagens antropológicas das crianças. No entanto, os esforços pareciam morrer e se fechar a si mesmos, e elas foram por longos períodos abandonadas pelos estudos antropológicos (p. 10).

Os estudos pioneiros em Antropologia, que se propuseram investigar as crianças, compreendem duas escolas de pensamento: a escola norte-americana de cultura e personalidade e a escola britânica estrutural-funcionalista (COHN, 2005).

A escola norte-americana compreende antropólogos formados pela escola culturalista de Franz Boas, e na década de 1920 e 30, interessavam-se pelo entendimento daquilo que era cultural e particular, e o que era natural e universal no homem. Compreendiam cultura como “(...) aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade (...)” (Ibidem, p. 11), e partindo dessa concepção, buscavam explicações a partir do significado da criança e do adolescente em sociedades diferentes da norte-americana.

Uma das antropólogas dessa escola foi Margaret Mead, que dentre os estudos envolvendo crianças e adolescentes, analisou o cotidiano das crianças em Bali. Junto às crianças balinesas, a pesquisadora registrou em diário de campo e em fotografias as suas brincadeiras, a relação com os adultos e com ela enquanto pesquisadora (COHN, 2005).

Estas pesquisas foram importantes porque concluíram que as experiências dos sujeitos são construídas, e com isso, são sociais e culturais, e não herança biológica. Estes trabalhos também visibilizaram os estudos da criança, apontaram metodologias possíveis com as crianças, e mostraram que a experiência das crianças é cultural e situada histórica e socialmente. No entanto, ao conceber cultura como aquisição e transmissão, e com isso, observando as crianças do ponto de vista do que aprendem na relação com o adulto, com vistas a adquirir a cultura, encerram a criança como sujeito passivo nas relações sociais que vivencia (COHN, 2005).

Neste sentido,

Esses estudos estão marcados pela cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura. Assim, supõem um fim último do processo de desenvolvimento, o adulto ideal da sociedade em questão, seja da balinesa, francesa ou norte-americana – adulto esse que é, em última instância, definido no e pelo estudo científico (COHN, 2005, p. 15).

Por sua vez, a escola britânica estrutural-funcionalista interessava-se pelos processos de socialização e as práticas sociais. Desse modo, preocupava-se com os papéis e as relações sociais existentes, observando como os sujeitos agiam dentro delas. O pressuposto existente era de que todos os sujeitos sociais desempenhavam papéis definidos de antemão e pelo próprio sistema, pela própria sociedade.

Nesta abordagem, os sujeitos mais novos são inseridos na sociedade e executam determinados papéis transmitidos dos adultos e mais velhos. Assim, como aponta Cohn (2005)

Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade: elas são vistas como um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados (p. 16).

As crianças são concebidas na mesma dimensão psicologizante e sociológica de vazio, tabula rasa, imaturidade e incapacidade, em que a sociedade, representada nos adultos, inscreve os valores, os modos de ver e de agir necessários para a coesão social. Limita assim, a análise da cultura como processo em que todos os sujeitos envolvidos, adultos e crianças, aprendem, constroem e reconstróem saberes, formas de agir e pensar.

Na década de 1960, a Antropologia realiza uma revisão em alguns de seus pressupostos e conceitos, que produz novas concepções sobre as sociedades como um todo e as relações entre os homens. Cohn (2005) relata que conceitos como cultura, sociedade, estrutura e agência são rediscutidos, possibilitando alargar, sobremaneira, o olhar para as crianças. Num olhar sobre a própria disciplina, ela afirma que a Antropologia em si traz consigo o desafio de compreender o outro, “(...) o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala (...)” (COHN, 2005, p. 08), ao mesmo tempo, distante e próximo. Esta premissa do trabalho antropológico permite pensar numa Antropologia da Criança, na medida em que, entender a criança é aproximar-se do outro na relação de alteridade com o adulto-pesquisador, na pesquisa de campo. Assim, alguns pilares do trabalho do antropólogo, como a etnografia, que impõe estar com os sujeitos da pesquisa, são considerados contributos para a pesquisa com crianças.

A antropologia oferece ainda outra coisa: uma metodologia de coleta de dados. Atualmente, diversos estudiosos das crianças têm utilizado o método da antropologia, especialmente aquele conhecido como etnografia, entendendo ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem (COHN, 2005, p. 09).

A revisão conceitual de cultura e sociedade empreendida pelos antropólogos a partir da década de 1960 possibilitou entender que os sujeitos sociais criam e recriam os significados acerca do que fazem, ao mesmo tempo em que produzem suas formas de organização social, suas crenças, os valores. Como atenta Cohn (2005), a cultura não é apenas produto da ação humana, mas a própria ação, o processo de construção, dado pelas relações sociais situadas num contexto social mais amplo. Assim, a sociedade é produzida pelos próprios sujeitos que a perfazem, mediados pela cultura, pela rede de significados que orientam a vida. As crianças estão imersas nesse processo, recebem saberes, apreendem-nos, constroem sua percepção de mundo, com todos os sujeitos envolvidos em suas relações cotidianas. E tais vivências entre adultos e crianças são historicamente e socialmente construídas, de modo que, compreender tais vivências envolvem o grupo de que fazem parte, as relações que mantem com adultos e outras crianças, a organização social do grupo e a sua posição social na relação com outros e com os problemas que afetam a sociedade mais ampla.

Acerca dos estudos da criança pela Antropologia, Cohn (2013) afirma que após a década de 1980 e 90 houve uma ampliação, a partir de pesquisas com crianças indígenas. Trata-se de um momento em que alguns etnólogos direcionam suas observações sobre o que fazem as crianças de comunidades indígenas brasileiras, a fim de compreender não só suas vivências infantis (brincadeiras, jogos, ocupação dos espaços), mas também como todo o grupo se relaciona com as crianças e se expressa através delas.

De acordo com a autora, na atualidade é possível afirmar a existência de um campo de estudos da Antropologia da Infância e da Criança consolidado. Após a realização do levantamento do estado da arte das pesquisas antropológicas brasileiras preocupadas com as crianças, Cohn (2013) aponta não só o avanço, mas a necessidade de maior abrangência da temática dentro da própria disciplina, além de entrecruzamentos teóricos que contribuam para pensar a pesquisa antropológica e a compreensão das crianças nas diferentes sociedades e grupos.

Como se sabe, desde que os primeiros colonizadores pisaram no Novo Mundo abundam referências sobre as crianças de seus habitantes primordiais. O mesmo acontece na antropologia, que desde sempre se referiu às crianças, lembrando que elas sempre acompanhavam os e as antropólogos, falando de ciclos de vida, etc. Mas foi só quase no final do século 20 que esforços concentrados e focados foram expedidos para buscar

entender as crianças e suas vidas por elas mesmas. A diferença, então, estava no fato de que estas pesquisas iriam prestar atenção nas crianças pelo que elas eram, e não pelo que elas deveriam ser ou viriam a ser (p. 224).

A autora frisa a importância, neste novo momento da pesquisa antropológica, do aprendizado antropológico da escuta das crianças, o que demanda repensar metodologias, e com isso, a própria Antropologia e seu fazer científico. Pesquisar crianças enseja o debate sobre a veracidade do dado antropológico, e com isso, não só a validade da fala da criança, mas de todos aqueles que foram historicamente ouvidos e observados pelos pesquisadores.

Cohn (2013) aponta que estudar a infância e as crianças envolve desvendar o que é ser criança nos campos de pesquisa, e isso implica tanto a indagação do que é ser criança para as próprias crianças, como o entendimento do significado da criança no lugar ou grupo em estudo. Assim, evita-se a pressuposição de uma infância universal, e com isso, os essencialismos em torno das infâncias existentes.

A autora levantou um conjunto de pesquisas antropológicas centradas em crianças indígenas e não-indígenas, dentro de grupos indígenas brasileiros, em espaços institucionalizados (escola), na área da saúde (consultas médicas, hospitais), em situação de rua e de tutela. As pesquisas mostram as diferentes infâncias existentes em cada comunidade indígena e o modo como as crianças concebem suas infâncias nos diferentes espaços observados.

Seja na escola, dentro de comunidades indígenas ou diante de crianças que combinam a vida na rua e em casa como espaços de sociabilidade, para Cohn (2013), o questionamento a ser feito sobre a infância envolve a compreensão de um processo mais amplo que incide sobre as crianças e é por elas vivido. Com isso, afirma a necessidade de um olhar abrangente, e não apenas nas crianças, a fim de entender a totalidade de suas vidas, e a presença delas nos grupos e nas sociedades em que vivem. Neste aspecto,

(...) as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem (p. 241).

Trata-se de conceber a criança como parte do mundo, no caso, adulto, e não fora dele, ou a parte. Neste sentido, são interessantes as etnografias que Cohn (2013) relata, sobre pesquisas com crianças que negam a própria infância por se oporem a uma noção que lhes retira o protagonismo de suas vidas. É o caso da pesquisa de Calaf (2008 *apud* COHN, 2013), sobre os meninos de rua em Brasília, que transitando entre a casa e a rua, assim o fazem por valorizarem a liberdade.

São crianças que transitam também (...) entre a infância e a recusa. Eles marcam *esta* sua infância exatamente na diferença que estabelecem com outra infância, a de apartamento, daqueles a que se referem como “filhinhos de papai” ou “bodinho”. A diferença não está na condição de ser criança, que eles recusam, mas na tutela (p. 238).

A negação da infância, neste caso, demonstra como as crianças agenciam a própria noção em torno de sua condição infantil. São crianças, mas não como as que se subjugam ao adulto. Estas crianças também nos mostram como as crianças são atores sociais que, diante das situações sociais que vivem, agem a seu modo, enquanto meninos e meninas de rua.

Cohn (2013) atenta para as inúmeras realidades da infância a serem conhecidas pelas pesquisas antropológicas, as quais desafiam os antropólogos, pressupostos teóricos e preconceitos frente ao que as crianças podem dizer e mostrar. Ela indaga se “estamos realmente prontos para ouvir das crianças o que quer que seja que elas venham nos contar?” (p. 240). Eu diria que as realidades das crianças, dentro e fora das sociedades urbanas, dos grupos indígenas ou das comunidades quilombolas estão a desafiar pressupostos sobre o que entendemos por elas, pois o que pensam e o que dizem de si estes sujeitos só recentemente ouvidos, constitui um restrito campo de conhecimento.

Por tudo isso, na pesquisa junto às crianças do Quilombo Brotas, o caminho trilhado para entendê-las como crianças, quilombolas e negras, vivendo num território específico, brincando e jogando entre si, mostrou quão importante era observar a totalidade das relações sociais existentes para dar sentido à própria infância em estudo. Assim, pensar apenas em “cultura de pares” ou em termos estruturais encobriria, do ponto de vista da análise proposta, tanto o Quilombo Brotas quanto as crianças que dele participam.

Naquele território observei os espaços e tempos das brincadeiras, as representações infantis sobre o grupo e as identidades negra e quilombola, além de

buscar a compreensão da infância pelas próprias crianças, entendendo-as como vinculadas às vivências entre elas e com os adultos. Ao longo da pesquisa verifiquei que a trajetória da infância no Quilombo Brotas acompanha a própria constituição do território, e que as mudanças na infância decorrem das transformações no Quilombo e em seu entorno. A infância quilombola está, assim, intimamente atrelada à sociedade mais ampla e às questões culturais, sociais, econômicas e político-institucionais. Fato que tornou necessário entender o jogo de relações entre as crianças, delas com os adultos, dos próprios adultos e suas vidas, na relação com o território quilombola e a sociedade mais ampla, envolvida na construção de sua identidade étnica (Estado, legislação, comunidades quilombolas, escola, vizinhança).

É assim que o desafio colocado pelas crianças de diferentes lugares e, também do Quilombo estudado, envolve a reflexão sobre os processos de educação que vivenciam, os quais são criticados pelos Sociólogos da Infância quando entendidos como apenas de direção unívoca, ou seja, do adulto educador para a criança aprendiz. Trata-se da problemática colocada pela concepção de socialização enquanto processo de formação dos sujeitos, principalmente, centrado na criança como receptáculo dos saberes, valores, visões de mundo dos adultos. Uma concepção que desconsidera a participação das crianças na elaboração de formas de entender o que a cerca, em convivência com homens, mulheres, crianças, velhos, mas também retira a visibilidade da constituição do homem como sujeito que aprende e ensina durante toda a sua existência.

Todas e quaisquer crianças estão inseridas em processos de educação, dentro de seus territórios étnicos (quilombolas e indígenas), das cidades, das escolas, das creches, dos assentamentos rurais, na relação com outras crianças, com adultos e velhos, professores ou não. A educação é um fenômeno social que existe e perpassa a todos. Educamos e somos educados em condições sociais, econômicas, políticas e culturais.

Do mesmo modo, as crianças estão envolvidas e são co-responsáveis pela cultura, ou seja, por processos de elaboração de significados, de materiais, organizações sociais e linguagens através das quais comunicam e dão sentido a sua existência e à identidade.

As crianças elaboram cultura estando nela, e assim aprendem sobre si mesmas e os outros. Portanto, cultura e educação são dois processos interligados. E

olhar vivências infantis implica entender como aprendem sobre a cultura que informa sobre tudo que as cerca, que as constitui enquanto sujeitos simbólicos, em processo de construção de suas identidades como membros de um grupo. A pesquisa com crianças envolve entender a cultura que a cerca, constituída pelas relações que mantém com sujeitos de idades e gerações distintas, e também, situar os processos de educação instaurados por suas perguntas, pelo seu entendimento sobre quem é, o que vive, quem são aqueles com quem vive e brinca, e aqueles que dela cuidam e explicitam a compreensão da infância atual.

Assim, a pesquisa envolvendo as crianças também analisa a cultura e a educação que informam sobre infâncias, que afetam as crianças, e são por elas significadas e elaboradas. Tal trabalho implica também na reflexão sobre a relação entre duas áreas de conhecimento distintas, mas que se inter-relacionam: a Educação e a Antropologia.

1.4 Cultura, aprendizagem e etnografia na abordagem das crianças como sujeitos socioculturais: o diálogo entre Antropologia e Educação

As pesquisas com crianças têm indicado a etnografia como metodologia fundamental de obtenção de suas vivências, produções e significados, pois implica no encontro com o campo de pesquisa e seus sujeitos. Os sociólogos da infância preocupados com as relações entre as crianças afirmam a necessidade de “estar” junto a elas, relativizar a condição de adulto e pesquisador, visando à aceitação e à possibilidade de entender o que dizem e fazem. Neste sentido, afirma Corsaro (2005):

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia” (p.446).

O autor aponta uma compreensão da etnografia e do trabalho dos antropólogos marcada pela aproximação com o Outro, a possibilidade de “entrar” em sua vida, de “tornar-se um nativo”, ou seja, uma criança. Este é um objetivo central nas pesquisas, em Sociologia da Infância, interessadas naquilo que as crianças fazem

entre si. Concebem que o pesquisador deve se transformar neste Outro, a fim de compreendê-lo, ainda que se trate de uma relação entre gerações (adulto e criança), a qual historicamente envolve poder e hierarquia.

No entanto, a definição da pesquisa antropológica como aquela preocupada com “culturas exóticas” e com “tornar-se nativo” deve considerar que a própria antropologia discute os sentidos de pensar o Outro como o exótico, sob o risco de encapsulá-lo num universo inventivo, ou seja, desconsiderar que na relação entre pesquisador-pesquisados não haja a presença de ambos na constituição de cada um.

O aparte nesta análise da captura da etnografia nas pesquisas com crianças envolve pensar que elas estão imersas nas relações sociais dos grupos em que pertencem, e que na situação de pesquisa, o adulto-pesquisador e a criança são sujeitos estranhos para ambos, e ao mesmo tempo, podem ser sujeitos que se abrem ao diálogo e ao conhecer-se, sem a necessidade de tornar-se o Outro. Assim, é preciso pensar este “tornar-se nativo” na pesquisa com crianças, pois elas sabem que não somos crianças. É preciso entender que o “exótico” pode estar próximo a nós, ou pode ser nós mesmos, os adultos, para as crianças.

O “exótico” também incorre na imprecisão da compreensão das crianças, pois conduz a uma separação entre o universo infantil e o mundo que a cerca, marcado pelo poder do adulto sobre ela. Também coloca de antemão a ideia de que nós adultos estaríamos, em grande medida, à parte do universo infantil, distantes e descontextualizados, quando somos, na verdade, sujeitos que com elas convivemos, senão cotidianamente, ao menos em termos de uma perspectiva macroestrutural.

A etnografia constitui a própria Antropologia enquanto ciência. Estar no campo é parte do processo de tornar-se antropólogo, e aproximar-se do Outro, distante ou próximo, refletindo sobre a relação pesquisador-pesquisados, realizando as perguntas primeiras com relação ao grupo estudado, com olhos e ouvidos atentos às relações sociais que se produzem, constituem o *ethos do antropólogo* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, FONSECA, 1999, LAPLANTINE, 1989, ROCHA E TOSTA, 2009). Além disso, a Antropologia surge como a ciência preocupada com a inteireza humana, dentro da sua capacidade de produzir a diversidade cultural. Foi diante dessa busca que físicos, psicólogos, biólogos interessaram-se pela Antropologia e contribuíram para a sua fundação. A partir da necessidade de olhar para além das fronteiras de suas disciplinas, marcadas pela unicidade, a regularidade, a repetição, o

individualismo, eles questionaram o significado das variações humanas diante das igualdades fisiológicas e biológicas (KUPER, 2002).

Por isso, é importante considerar o campo antropológico como orientação para as pesquisas junto às crianças, atentando-se para aspectos fundamentais da teoria antropológica no entendimento do Outro. Não se trata apenas de estar no campo, observando e ouvindo as crianças, buscando a aceitação enquanto adulto e pesquisador (no caso, adulta e pesquisadora), premissas com as quais trabalham os sociólogos da infância. É fundamental considerar a dimensão cultural das relações das crianças, entre elas, e com todos os sujeitos envolvidos na construção de suas vidas, além do próprio lugar onde vivem, estudam, brincam, e da sociedade mais ampla, que pensa políticas públicas, educacionais, quilombolas, urbanas, rurais.

A inserção da problemática da etnografia como método “utilizável” pela Sociologia da Infância e outras áreas, como a Educação, na pesquisa com crianças, permeia o processo de pesquisa no Quilombo Brotas. O trabalho de campo realizado envolveu indagações acerca de meu lugar de adulta junto a elas, e a (im)possibilidade de tornar-me uma criança, quando questionada sobre minha condição geracional e o interesse em suas ações. Assim, abordar a etnografia e seus usos também me levou à aproximação com a disciplina que tem na pesquisa de campo a sua efetivação, a Antropologia. Mas, neste trabalho, não se trata de concebê-la como uma ferramenta de pesquisa, e sim dentro de uma abordagem metodológica interessada na leitura dos sentidos de ser criança em seu grupo, que é ao mesmo tempo distante e próximo, diverso e semelhante, inserido num contexto social, político, econômico e cultural mais amplo.

A perspectiva analítica teve como fundamento uma noção de cultura que envolve o conjunto de conhecimentos, saberes, valores, tradições que um grupo partilha por meio do aprendizado e de relações de troca. Entendeu, ainda, que a cultura também é o campo por meio do qual os sujeitos vivem, constroem sua identidade e se inter-relacionam. Na cultura, os homens se distinguem uns dos outros, constroem representações de si e dos outros, aprendem sobre o trabalho, a religião, modos de vida e organização. A cultura informa e enforma os sujeitos, é elaborada e reconstruída por eles, constituindo-se num campo de tensão, conflito, ideologia e hierarquização. Envolve tanto a dimensão material, as produções dos homens, como um campo simbólico, que nomeia os objetos e cria formas de utiliza-los (GUSMÃO,

1997, ROCHA E TOSTA, 2009). Assim, como aponta Laplantine (1989), cultura é um fenômeno estritamente humano, já que, diferente dos animais, produzimos materiais a partir da nossa ação sobre ele (trabalho), criamos funções para os mesmos, de modo que, um mesmo objeto adquire significado diferente para cada grupo ou sociedade. E nessa diferenciação também reside o que há de local e global na cultura, pois, se cultura perpassa o fazer humano, este fazer também varia de acordo com as experiências de cada grupo social. Por esta razão, em torno da busca pelo conhecimento das culturas, a diversidade cultural é constitutiva do fazer antropológico. Desse modo, interessa não só os diversos aspectos explicativos da vida humana e sua cultura, mas “(...) o estudo de todas as sociedades humanas, ou seja, das culturas da humanidade como um todo em suas diversidades históricas e geográficas” (LAPLANTINE, 1989, p. 20).

Assim, a proposta dessa pesquisa, a partir da análise da produção de formas de viver a infância pelas crianças de uma comunidade quilombola, tornou possível compreender a diversidade cultural (e social) da infância não só quilombola, mas brasileira. O interesse pela infância quilombola também se traduziu no interesse pela diversidade cultural. E diante dessa intencionalidade, como compreender a dinâmica cultural de uma comunidade quilombola, senão pela observação direta do seu cotidiano?

O estudo da diversidade cultural pela Antropologia impõe a observação dos acontecimentos do cotidiano, e do registro de todos os fatos e falas observados, ainda que não estejam diretamente ligados ao tema da pesquisa (ROCHA E TOSTA, 2009). Isto porque, como cultura envolve toda a vida dos sujeitos, todas as suas vivências perpassadas por problemáticas sociais, econômicas, políticas e até mesmo institucionais, encontram-se presentes na dinâmica cultural, e são expressas pela cultura do grupo ou sociedade. Sob esse aspecto metodológico, afirma Laplantine (1989):

Uma das características da abordagem antropológica é que se esforça em levar tudo em conta, isto é, de estar atenta para que nada lhe tenha escapado. No campo, *tudo* deve ser observado, anotado, vivido, mesmo que não diga respeito diretamente ao assunto que pretendemos estudar. De um lado, o menor fenômeno deve ser apreendido na multiplicidade de suas dimensões (todo comportamento humano tem um aspecto econômico, político, psicológico, social, cultural...). de outro, só adquire significação antropológica sendo relacionado à sociedade como um todo na qual se inscreve e dentro da qual constitui um sistema complexo (p. 156).

No que tange às crianças, os seus fazeres e aprendizagens perpassam não só brincadeiras entre elas, mas um universo de relações com outros sujeitos, ou o fato de estar só, as idas e vindas dentro do território, suas falas, silêncios, o que dizem dos adultos, da escola, do Quilombo. E não menos importante, a compreensão das crianças e das infâncias envolve a reflexão sobre os agenciamentos do Quilombo enquanto território étnico, sob o qual se aplica uma legislação territorial²⁰. Um território marcado também pela identidade étnico-racial, que atinge crianças e adultos, mobilizando-os, indistintamente, na construção identitária e na representação de sua história, perpassada pela representação que o Outro (vizinhos, prefeitura, conselhos municipais, Estado, grupos culturais, quilombolas) constrói sobre eles. Desse modo, compreender o que fazem as crianças quilombolas, além do significado da infância numa comunidade quilombola específica, requer o entendimento da totalidade dos aspectos que contribuem e afetam as representações e vivências infantis e da infância.

A etnografia, neste sentido, é forma e conteúdo pelo qual podemos “captar” uma realidade. Enquanto forma e conteúdo, necessita da reflexão e definição da noção de cultura, do dimensionamento da diversidade cultural, da relação entre o estudo de caso e a totalidade dos fenômenos socioculturais. Não se trata de olhar os fatos descontextualizados, sob o risco de empreender uma abordagem enviesada das realidades. De acordo com Laplantine (1989),

(...) toda abordagem que consistir em isolar experimentalmente objetos não cabe no modo de conhecimento próprio da antropologia, pois o que esta pretende estudar é o próprio contexto no qual se situam esses objetos (sujeitos), é a rede densa das interações que estas constituem com a totalidade social em movimento (p. 156).

Neste aspecto, é necessário empreender uma crítica de dentro do campo educacional, e mesmo daquele preocupado em “ouvir” as crianças, mas que, diante da captura da etnografia sem o seu aparato teórico, desconsideram premissas metodológicas sob as quais se sustenta o próprio fazer etnográfico (ROCHA E

²⁰ Refiro-me ao Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que comunidades auto-identificadas como remanescentes de quilombo acionam para proteger suas terras e afirmar sua história. Tratarei desse tema no próximo Capítulo.

TOSTA, 2009). Refiro-me às propostas de aproximação com os sujeitos de pesquisa que não consideram o campo de debate sobre cultura e diversidade cultural, a dimensão relacional entre pesquisador e pesquisados, a reflexão sobre o estranhamento entre ambos, responsável pelos encaminhamentos das pesquisas, e a consideração dessa relação na obtenção e análise dos dados. Refiro-me também à postura aberta aos imprevistos da pesquisa, que na Antropologia, constitui o trabalho de campo, tendo em vista que os sujeitos são responsáveis por direcionar os caminhos da investigação através dos significados que dão às suas ações (LAPLANTINE, 1989).

Estar no campo, o que em Educação significa, muitas vezes, estar na escola, e em uma sala de aula, demanda do pesquisador o olhar atento aos acontecimentos que se dão dentro e fora desse espaço, as relações nos pátios, nas salas de gestão, a relação entre os funcionários responsáveis pela manutenção e alimentação. Demanda também observar relações existentes antes e após o ingresso das crianças e dos adolescentes no espaço da escola. Olhar ao redor, nas ruas, no bairro, entender as origens das crianças, e estabelecer a relação desse espaço com outros, os quais também educam.

Estar no campo também significa uma relação de troca com os sujeitos. Não basta apenas observar, mas colocar-se no lugar do Outro, e se abrir para que ele possa compreender o lugar daquele que se interessa pelo seu cotidiano. Implica na relação de alteridade, que demarca também a Antropologia, na medida em que, traduz-se “(...) numa relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido ‘selvagem’ fora de nós mesmos” (LAPLANTINE, 1989, p. 23). Trata-se de nos desfazermos dos etnocentrismos que nos constituem, de estranharmos a nós mesmos ao estranhar o Outro, de colocar-nos numa relação de horizontalidade, pela reflexão sobre nosso lugar social, que difere do pesquisado em termos culturais e, muitas vezes, sociais.

De acordo com Rocha e Tosta (2009), a Antropologia tem a interdisciplinaridade como constituinte. Ela “(...) definiu um ambicioso programa que tem como meta conhecer o homem em todas as suas dimensões ou, como diz Mauss, o “homem total”” (p. 116). Assim, para compreender este “homem” na sua totalidade,

muitas vezes, necessita do diálogo com outros campos do conhecimento, tais como: a linguística, a geografia, a história e a psicologia.

Aqui, pode-se afirmar que a utilização da etnografia pela Educação também diz da interdisciplinaridade que este campo do conhecimento tem reconhecido como necessária para entender as questões relacionadas aos processos de aprender e ensinar. Nesse sentido, tanto a Educação quanto a Antropologia são campos do conhecimento preocupados com os processos que constituem os sujeitos, os modos de aprender quem se é (identidade), os conhecimentos presentes na sociedade ou no grupo em que se vive, suas formas de transmissão e de reapropriação. A etnografia como metodologia que contribui para a compreensão dos processos de educação é importante no entendimento de como os sujeitos aprendem e constroem saberes, valores, práticas culturais. A educação é inerente ao ser humano, enquanto sujeito social, e por isso, como afirma Brandão (1984)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 9).

Do mesmo modo, é pela educação que a cultura se produz e se incorpora nos sujeitos. É pela educação que os sujeitos aprendem a cultura e constroem sentidos para suas experiências individuais e coletivas. A inter-relação entre os dois campos do conhecimento é possível, já que ambos se ocupam do ser humano e de sua constituição enquanto tal.

Portanto, na análise do significado da infância das crianças quilombolas, do que fazem e por que, observam-se processos de educação em que a cultura do grupo é apreendida, significada e reelaborada no cotidiano, através de múltiplas relações e em diferentes espaços. Busca-se o entendimento dos modos como os sujeitos educam e são educados ao pertencimento étnico-racial, nas formas de ocupar os espaços através da vivência infantil de um momento histórico específico. Como são educadas em modos de pensar as crianças que lá estão hoje, e os processos de educação que estão no bojo das dinâmicas culturais, e são informadas por eles. Assim, a cultura do grupo é construída e apreendida por todos os sujeitos, crianças, adultos e velhos, por meio de processos de educação, ao mesmo tempo em que a educação resulta da dinâmica cultural.

A inter-relação entre cultura e educação, portanto, implica num debate sobre a relação que seus campos de estudo, a Antropologia e a Educação (Pedagogia), têm estabelecido ao longo da história. Este diálogo é marcado por aproximações e distanciamentos que colocam a cada uma das disciplinas o desafio de entender o homem na cultura e na educação, aprendendo sobre si mesmo enquanto elabora significações, valores e modos de vida que o constituem como tal.

Durante o movimento de entrada num campo de conhecimento, de abordagem de temáticas de pesquisa ou de realização de recortes conceituais precisamos situar o lugar a partir do qual pesquisamos, e explicitar a origem dos conhecimentos, temas e conceitos utilizados. Este movimento de entrada num universo alheio é também o próprio processo de pesquisar em Antropologia, por meio da etnografia. A ida a campo se faz conhecendo o cotidiano do Outro, estabelecendo com ele uma relação de alteridade, se o que buscamos é entender a partir do seu ponto de vista, suas tradições, práticas culturais, ritos, valores, organização social. Adentramos no campo com pré-concepções, relatos ou registros sobre sua existência, mas é diante dele, e estando nele, que descortinamos o que de fato o constitui e produz sentidos. O mesmo processo se dá na relação entre Educação e Antropologia, considerando que ambos se apropriam dos fazeres humanos para interpretá-los ou para descobrir formas de construir saberes e aprendizagens.

Contudo, segundo Gusmão (1997), o diálogo entre Educação e Antropologia foi historicamente marcado por grande desconhecimento, pré-noções e práticas reducionistas de ambos os lados. Definindo a Educação como prática e a Antropologia como ciência, educadores e antropólogos designam a si mesmos a partir de uma relação marcada pela rasa imersão nos debates conceituais e no campo em que o outro concentra seus esforços de análise do social. A autora aponta que os próprios antropólogos desconhecem abordagens antropológicas das primeiras décadas do século XX, as quais se preocupavam com a educação e a escola.

(...) a educação não tem sido um dos campos privilegiados pela antropologia, da mesma forma que certas abordagens teóricas, que estão na origem deste diálogo, também não se constituem em objeto de conhecimento e análise, em particular, lembro aqui, o culturalismo americano, representado por Franz Boas e as gerações formadas por ele (Gusmão, 1997, p. 10).

A perspectiva teórica a que se refere a autora diz respeito a uma abordagem da cultura que reconhece a diversidade cultural, mas tende a

circunscrevê-la nela mesma. Reconhece as múltiplas culturas existentes, mas não avança na compreensão do fenômeno da interculturalidade, ou seja, da possibilidade de se apropriar da diferença e de estabelecer relações de troca entre as culturas, sem que deixem de ser elas mesmas. As pesquisas realizadas sob o enfoque do culturalismo americano, as quais têm Franz Boas como predecessor, apontavam formas diversas de ser criança e adolescente, como o fez Margareth Mead, mas perdiam de vista a mudança dentro da própria cultura e a possibilidade de trocas interculturais. Nesse percurso, o culturalismo passa da crítica a pouca imersão teórica pelos antropólogos, interrompendo um processo de compreensão dos processos de educação na cultura (GUSMÃO, 1997).

Mas o desinteresse pelo tema da educação, por parte dos antropólogos, que persiste ainda hoje, encerra uma lacuna no pensamento sobre cultura, já que processos de aprendizagem estão no centro das apropriações e construções culturais dos homens. Do mesmo modo, perde-se de vista a possibilidade de abordar os fenômenos educacionais para além da via escolar, e desconsidera-se que o conhecimento antropológico, construído no interesse pelo homem em sua totalidade, traduz-se num aprendizado. O etnógrafo, na relação com os sujeitos da pesquisa de campo, aprende a relativizar sua cultura e a do outro, aprende sobre si mesmo e sobre uma dimensão da humanidade, mas, de modo geral, não toma o conceito de educação como objeto de análise e reflexão. Tal contexto, atualmente em transformação, aponta para o fato de que o próprio trabalho de campo é um espaço de educação privilegiado, já que coloca o antropólogo no lugar de aprendiz do Outro e de sua cultura (ROCHA E TOSTA, 2009).

Enquanto espaço da presença de diferentes sujeitos, a educação implica numa prática antropológica que pode ensejar a alteridade, e com isso, trocas, encontros e aprendizagens. Ela também pode traduzir-se em etnocentrismos e exclusão, numa atitude de recusa ao Outro e sua cultura, e estabelecendo com isso, a “pedagogia da violência” indicada pela escola culturalista norte-americana, centralizada na figura do professor, na disseminação de preconceitos, racismos, hierarquizações, e transmissora de uma história contada pelos grupos no poder.

Assim, a interdisciplinaridade constitutiva dos dois campos de conhecimento implica na análise de processos de educação envolvidos pela diversidade cultural, os quais inserem todos os envolvidos, professores e alunos, em

posição de educadores e educandos uns dos outros. Neste caminho, analisar a educação sob o viés da alteridade cria um espaço reflexivo para o educador, que como um antropólogo, está diante do “Outro”: o aluno e sua cultura. Nesta proposição está a responsabilidade do professor e da escola em tomar para si o papel de investigadores (antropólogos).

Investigar implica considerar que a escola e o professor fazem parte de uma cultura, distante e próxima a do aluno. Neste encontro educativo, o estranhamento entre ambos os posiciona como diferentes e iguais, pois estão inseridos numa situação de troca simbólica, de compreensão do Outro, e de si mesmos, enquanto sujeitos de universos culturais, intelectuais e sociais distintos.

Neste esforço analítico, é premente que o diálogo entre Educação e Antropologia não se esgote na escola. A educação, como afirma Brandão (2002) são os processos mais amplos e cotidianos de ensinar-aprender-ensinar, e envolve todos os sujeitos, gerações e idades.

Sob este aspecto, Rocha e Tosta (2009) nos inserem também na problemática dos campos de estudos escolhidos pela Antropologia como *locus* de investigação, e os sujeitos considerados aptos para a composição das etnografias. Nesse sentido, a Antropologia é indagada sobre o interesse em processos educacionais desde tenra idade e construídos em diferentes grupos, distantes e próximos, dentro e fora de espaços de educação formal diferenciada ou não. A Antropologia pressupõe uma concepção alargada de educação.

Ainda assim, no que tange às comunidades quilombolas, os antropólogos se interessam por elas, mas, não ainda sob o enfoque da educação e/ou da infância. Por outro lado, as pesquisas em Educação revelam a centralidade do olhar sobre a escola que atende as crianças quilombolas, e suas relações dentro desse espaço, sem necessariamente, dialogar com a Antropologia e o campo da cultura. Por tudo isso, quando a temática envolve as crianças quilombolas, observa-se que a escassez de trabalhos é permeada também pela centralidade no tema da identidade étnico-racial ligada à escola, em meio a alguns apontamentos sobre a relação das crianças com os territórios que ocupam. Com esse dado em mente, ao me aproximar do Quilombo Brotas, olhando para as crianças, procurei entender como elas produzem sentidos para as experiências vividas em torno do território quilombola, da identidade

que é nele construída, por meio de processos educativos em que muitos agentes sociais educam e são educados.

2. QUILOMBO E CRIANÇA: A REALIDADE DOS GRUPOS E DAS MUITAS INFÂNCIAS

2.1 Comunidades Remanescentes de Quilombo: um breve panorama conceitual e político

O interesse pela pesquisa junto às crianças quilombolas de uma comunidade específica envolve a compreensão do campo de lutas e debates sobre as comunidades remanescentes de quilombo brasileiras. As relações vividas, as formas de organização social, a construção da identidade quilombola e as lutas institucionais e territoriais enfrentadas no Quilombo Brotas estão permeadas por questões mais amplas, que envolvem todas as comunidades quilombolas e afetam as crianças.

Em termos conceituais, quilombo foi definido pela primeira vez no contexto colonial, em 1740, em resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (LEITE, 2000). Neste contexto, o significado estava intimamente ligado à repressão à ordem vigente, marcada pela propriedade da mão-de-obra escrava. Mas, de acordo com Arruti (2006), mesmo naquele período, as realidades não se circunscreviam apenas à fuga e ao isolamento. Na atualidade, a historiografia tem nos mostrado que as situações quilombolas envolviam grupos nômades, extrativistas e pequenos produtores nas periferias das cidades coloniais (Idem).

Em princípios do século XX, Nina Rodrigues conceitua quilombo como um espaço de resistência cultural, sob um viés pejorativo, que apontava Palmares como o exemplo da presença da África no Brasil, e com isso, um retorno à barbárie africana. Mas Arthur Ramos ressemantiza o termo, afirmando tratar-se de um fenômeno contra-aculturativo de resistência dos africanos à desagregação cultural sofrida durante a escravidão (ARRUTI, 2006).

Arruti (2006) analisa os diferentes discursos do quilombo e os categoriza em três tipos, dentre eles, o quilombo como resistência cultural reelaborado por Arthur Ramos. O segundo discurso que analisa é o do quilombo como resistência política, em que o Quilombo de Palmares expressava uma forma de pensar a relação entre as

camadas populares e a ordem dominante. Este discurso emerge em fins dos anos 1950, ligado aos movimentos de esquerda e aos estudos marxistas nas ciências sociais e na historiografia.

A terceira significação dada ao quilombo está presente no discurso de Abdias do Nascimento, e concebe o quilombo no âmbito do movimento negro, enquanto ícone de expressão da resistência negra. Esta abordagem considera o quilombo como todo movimento social de resistência física e cultural da população negra, não referido apenas ao período da escravidão, mas enquanto a expressão de formas de resistência e combate dos negros à ordem dominante, que cria a opressão e a discriminação racial (ARRUTI, 2006).

Já em fins dos anos 1980, os múltiplos sentidos atribuídos ao quilombo são levados para a pauta da Carta Constituinte, tendo em vista as realidades conhecidas como quilombolas que pleiteavam o direito legítimo sobre suas terras, frente às ações de desapropriação e os conflitos fundiários decorrentes. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que visa à garantia da propriedade das terras às comunidades remanescentes de quilombo, é elaborado em meio a tais significações existentes. Segundo o texto da lei:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1997).

Mas a letra da lei não tem sido o bastante para a sua execução, desde a promulgação. Inicialmente, houve desacordos com relação aos próprios termos “quilombos” e “remanescentes”, e num movimento concomitante, houve questões relativas ao entendimento dos sujeitos de direito e à compreensão da territorialidade dos grupos. Tais desacordos diziam respeito à identificação das comunidades quilombolas, se as realidades se reduziam a restos, resquícios de grupos constituídos no período escravocrata, se as formas de constituição envolviam movimentos de fuga, esconderijo e isolamento. Ou seja, de que modo resolver a relação de continuidade e descontinuidade com o passado, no que se refere aos grupos ou comunidades quilombolas?

O emprego do artigo 68 exigia a gestão por parte de órgãos institucionais e o campo jurídico. Em 1990, a Fundação Cultural Palmares²¹ propõe uma definição de quilombo que condicionou a identificação dos grupos pleiteadores da identificação a uma comprovação arqueológica (ARRUTI, 2006). Diante dessa definição desarticulada da perspectiva contemporânea, a Associação Brasileira de Antropologia – ABA é chamada a elaborar um parecer acerca da definição dos remanescentes de quilombo, que pudesse auxiliar na aplicabilidade da lei. Segundo a Associação:

Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1995, p. 02).

Esta definição foi elaborada frente ao conhecimento de algumas realidades, inclusive nomeadas de outras formas, como as comunidades negras rurais. É uma definição que considera as comunidades quilombolas enquanto grupos que não estiveram “parados”, “estáticos” e isolados, e que, por isso, estariam sujeitos a uma cultura e organização social remetida ao período escravocrata ou mesmo africana. São grupos étnicos e culturais, que se modificam conforme as relações sociais estabelecidas ao longo dos anos e no espaço junto àqueles que com eles se confrontam e mantêm trocas materiais e simbólicas. São grupos em processo constante de elaboração de suas identidades e de seus territórios, e que mantêm entre si referenciais usados para se distinguir dos outros, seus vizinhos, as cidades e a sociedade mais ampla. Esses referenciais ou elementos distintivos presentes nos

²¹ É um órgão público vinculado ao Ministério da Cultura (MinC). De acordo com o texto de apresentação do órgão, trata-se de uma “instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira”. A Fundação Cultural Palmares é hoje responsável pela emissão dos certificados de reconhecimento das comunidades quilombolas. Informação disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Último acesso: 24 de julho de 2014.

grupos étnicos envolvem, no caso das comunidades quilombolas: a forma singular como usam a terra e se organizam em torno dela, as redes de solidariedade, as relações de parentesco, a historicidade em torno do território e da ancestralidade remetida à história do grupo e da terra.

As mudanças nas quais os quilombolas estão inseridos são aquelas que afetam todos os grupos na sociedade mais ampla, razão pela qual suas histórias perpassam o tempo histórico e as questões sociais, políticas e econômicas macro-estruturais. A própria história da terra e das lutas pela permanência nas mesmas está inter-relacionada ao modo como a questão fundiária vem sendo tratada ao longo dos anos e séculos em nosso país. É neste contexto que algumas comunidades quilombolas relatam o abandono das terras pelos seus antigos proprietários e a doação aos escravizados que ali ficaram, com a consequente construção de suas vidas naqueles territórios, durante décadas e até mesmo séculos. Relatam contextos históricos marcados pela decadência da economia agrária, e a consequente perda de valor econômico da terra, o que leva ao abandono de fazendas e escravizados. Estes continuam suas vidas nestes territórios, construindo valores e relações sociais, modos de vida e de trabalho pautados na autonomia, na liberdade, na solidariedade e no parentesco e, assim, impregnando de significado a terra, e nela permanecendo por direito costumeiro.

De acordo com Gusmão (1996), em relação ao direito à terra, para os quilombolas.

Estar em um lugar, pertencer ao grupo constitui a base de um direito costumeiro que se funda na posse e uso em comum de uma terra partilhada por grupos de parentes descendentes, em sua maioria, dos que originariamente ali se estabeleceram (p. 09).

Assim, a legitimidade da propriedade da terra reside na história que nela está contida e na vida nela construída ao longo do tempo. A história e as relações de uso comum e de parentesco construídas na terra são validadas pela oralidade, que, no confronto com a sociedade atual não é valorizada como comprobatória da propriedade.

Com isso, nos conflitos territoriais vividos,

O direito costumeiro, o direito singular que comanda a natureza das relações entre os diferentes grupos negros e sua terra, independentemente de sua

legitimidade de fato, torna-se então um direito não reconhecido legalmente. Trata-se de um direito intersticial oposto aos direitos de lei. Trata-se de um direito não reconhecido pela sociedade inclusiva e intensamente por ela combatido. O confronto entre direitos diferentes expõe o papel da oralidade e da escrita, que supõe a existência de papéis, documentos etc. como a evidência de posse ou de propriedade de uma terra, que, em sua maioria, as comunidades negras não têm (GUSMÃO, 1996, p. 10).

As comunidades quilombolas, em sua maioria, não possuem “os papéis” comprobatórios da propriedade, pois naquela época estes não eram documentos exclusivos de comprovação. Mas hoje, tais documentos são requisitados aos grupos no processo de luta pela permanência na terra. “Os papéis” são dos tempos de hoje, quando a terra ganha novo valor dentro da lógica capitalista. E dentro dessa lógica, as populações quilombolas precisam acionar a legislação para terem garantidos os seus direitos territoriais e de vida.

Por sua vez, no que concerne às denominações existentes, há uma multiplicidade de realidades identificadas como remanescentes de quilombo: Terras, de Preto, Terras de Santo, Terras de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandade, Terras de Herança (ALMEIDA, 1996). Os grupos cujas nomações não estão diretamente ligadas ao quilombo, assim o fizeram diante da recusa em relacionar suas condições territoriais e de grupo étnico aos processos de repressão e negação do quilombo erigido no período colonial. Diante da afirmação do quilombo como patrimônio histórico e cultural, sob o qual o Estado garante a propriedade da terra, os quilombolas ressignificam o termo quilombo e, também, suas identidades (ARRUTI, 2006).

No entanto, as comunidades quilombolas, mesmo diante do artigo 68, veem-se inseridas em processos jurídicos e institucionais que não garantem, em sua maioria, a propriedade definitiva das terras. De acordo com a Fundação Cultural Palmares, até fevereiro de 2015, havia 2474 comunidades quilombolas certificadas²² pelo órgão. Em consulta ao INCRA, órgão responsável pela emissão dos títulos de propriedade das comunidades, a última atualização data de julho de 2015, com o quantitativo de apenas 233 comunidades tituladas²³. O reduzido número de comunidades tituladas expressa não só questões jurídicas e burocráticas, mas

²² A certificação indica que a comunidade foi reconhecida pelo Estado como remanescente de quilombo.

²³ Disponível em: www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/quilombolas/titulos_expedidos.pdf>. Último acesso em: 12 de outubro de 2015.

também a problemática em torno da legitimidade do pleito dos quilombolas frente às ações impetradas por latifundiários, grupos empresariais ou industriais que se dizem proprietários de suas terras. Os sujeitos com os quais os quilombolas se defrontam têm, por vezes, o próprio aparelho do Estado e a justiça a seu favor. Isso dificulta o encaminhamento de suas ações e, ao mesmo tempo, gera idas e vindas em torno de ações de retirada dos quilombolas de suas casas, além de violência e desrespeito aos grupos.

Por tudo isso, pode-se dizer que os aspectos conceituais, institucionais e jurídicos, sucintamente apontados, estão presentes no cotidiano das comunidades quilombolas. Fazem parte de suas vidas. Como nos diz Dona Ana Maria, “ser quilombola não é fácil”, pois envolve viver em “divisa de terra”, como relata Maria, a criança atenta ao universo que a cerca.

Ser quilombola significa enfrentar as constantes pressões políticas, econômicas e sociais nas porteiras e cercas das inúmeras comunidades remanescentes de quilombo. Significa também dialogar com a justiça e o Estado, que sob o lema da imparcialidade e da defesa dos direitos, age com morosidade e, de alguma forma, a favor do interesse de diferentes grupos capitalistas, que enriquecem a partir do valor econômico da terra²⁴. Latifundiários, empreendedores do setor imobiliário, industriais, e até mesmo o Estado ameaçam as terras e as vidas quilombolas. E esta realidade é acompanhada do racismo, que diz aos quilombolas que eles não têm poder sobre a terra, e nem podem subverter a ordem social determinante do seu lugar de explorado na relação de trabalho, e não de autônomo, independente e livre.

A resistência à perda das terras quilombolas é seguida de muito trabalho, como apontou Dona Ana Maria. Um trabalho concretizado em reuniões dentro e fora dos quilombos, através de viagens para a participação em ações políticas do movimento quilombola, do acesso às instituições governamentais e não-governamentais, além da reafirmação da identidade negra nos diferentes espaços culturais e do trabalho de lembrar aqueles que se foram e ajudaram a obter e manter

²⁴ O Quilombo Brotas foi certificado e reconhecido junto ao INCRA, com portaria publicada em 2009 no Diário Oficial da União. O processo de titulação está em fase de desintrusão, ou seja, de retirada dos ocupantes não-quilombolas, com o pagamento de indenização aos mesmos.

o lugar. É um trabalho em torno da terra, a qual se insere numa problemática acerca da “divisa”, atrelada à ideia de separação e proximidade, de limite entre dois universos distintos, mas ao mesmo tempo, complementares: o Quilombo, sua organização territorial ligada ao parentesco, a condição de terra inalienável com valor histórico e cultural, a identidade étnico-racial, frente a tudo o que o rodeia.

Esta relação entre a sociedade envolvente e os quilombolas é uma expressão da diversidade cultural constitutiva de nossa sociedade, pois a existência dos quilombos influencia sobremaneira na realidade agrária, fundiária, econômica, social e cultural brasileira. Neste sentido, a contemporaneidade das comunidades quilombolas passa pelo entendimento da relação com a sociedade mais ampla. Também envolve a compreensão das múltiplas vozes dos sujeitos pertencentes aos grupos. É neste sentido, que procurei trazer a voz e as vidas das crianças quilombolas para compreender o conjunto das relações sociais num quilombo específico.

No bojo da luta pela terra são os adultos e, majoritariamente, os mais velhos, os sujeitos mais ouvidos e observados. Eles são considerados a fonte da memória dos grupos, pela idade que informa sua longa trajetória de vida e, por conseguinte, o acúmulo de histórias sobre os territórios. Assim, o discurso produzido sobre as comunidades, organizadas de diferentes maneiras, e a partir de uma diversidade de histórias e de conflitos de origens diversas, é construído sem a escuta e a observação das crianças que, na maioria dos casos, perfazem mais de um terço dos moradores dos territórios.

Contudo, se nas pesquisas que abordam a problemática das comunidades remanescentes de quilombo a voz das crianças não é contemplada, o que pode ser dito em relação às pesquisas que se ocupam da infância quilombola? Elas existem? Como abordam o tema da criança quilombola? O que dizem acerca das realidades infantis presentes nesses territórios?

Tais questões mobilizaram a procura por pesquisas que abordassem a temática da infância ou criança quilombola. Como resultado de um levantamento realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, localizei estudos cujo enfoque foram as crianças de comunidades remanescentes de quilombo.

2.2 Pesquisas com crianças quilombolas: um Estado da Arte

Onde estão as crianças quilombolas no campo da produção do conhecimento? Esta foi uma pergunta que permeou parte da construção da pesquisa e da reflexão sobre a infância e a criança. Afinal, se há diferentes modos de ser criança, o que as pesquisas poderiam dizer sobre as crianças quilombolas?

No Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, procurei trabalhos em ciências humanas, cujos assuntos abordassem as categorias criança e/ou infância e quilombo/quilombola²⁵. Como resultado, localizei oito pesquisas (seis dissertações e uma tese) realizadas na área da Educação, que apontavam as crianças quilombolas como sujeitos a partir dos quais foram realizadas análises qualitativas caracterizadas por algum referencial teórico das ciências humanas. Após a obtenção do texto das dissertações e da tese, analisei cada uma delas com o objetivo de entender a problemática abordada em torno da criança quilombola. Indaguei a cada trabalho quais eram as crianças pesquisadas, se houve a escuta e observação de suas ações. Afinal, onde as crianças quilombolas se situaram nas pesquisas? Quais as perspectivas teórico-analíticas que circundaram a produção de conhecimento em torno dessas crianças? Que infância quilombola foi apresentada? Esta infância relacionou-se com os quilombos dos quais as crianças eram membras?

As pesquisas elencadas apresentam experiências de quatro dentre as cinco regiões brasileiras, sendo duas na região Sul, duas na região Sudeste, duas na região Centro-Oeste e duas na região Nordeste.

²⁵ Pesquisa realizada entre fevereiro e maio de 2013. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Em agosto de 2015 tive acesso à pesquisa de Paula (2014), defendida no final do ano de 2014.

Tabela 1: Teses e Dissertações – Crianças quilombolas

Nome do pesquisador	Título da Pesquisa	Localização da comunidade quilombola	Nível	Ano de conclusão	Instituição de Ensino Superior
Cláudia C. F. Carvalho	Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença na comunidade negra do Mutuca, em Nossa Senhora do Livramento - MT	Nossa Senhora do Livramento – MT	Mestrado	2008	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Dinalva Macedo	O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima	Bom Jesus da Lapa – BA	Mestrado	2008	Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Ana Cristina C. Santos	Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra	União dos Palmares – AL	Mestrado	2008	Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Edimara G. Soares	Do quilombo à escola: os desafios nefastos das violências sociais silenciadas	Interior do estado do Rio Grande do Sul	Mestrado	2008	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Arilma M. A. Spindola	A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens	Jaraguari – MS	Mestrado	2008	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Gisélia M. C. Leite	Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade (Jequitibá-MG)	Jequitibá – MG	Mestrado	2009	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG
Maria Walburga dos Santos	Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)	Iporanga – SP	Doutorado	2010	Universidade de São Paulo - USP
Elaine de Paula	“Vem brincar na rua!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos	Garopaba – SC	Doutorado	2014	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

As crianças pesquisadas compõem um coletivo infantil na faixa etária dos quatro aos catorze anos de idade, observadas em espaços de educação escolar e nos territórios quilombolas. Em relação à etapa da educação, Leite (2009) e Macêdo (2008) apontaram a existência de turmas de educação infantil nas comunidades. As demais pesquisas descreveram salas de ensino fundamental organizadas em série e também multisseriada, ou seja, quando uma professora leciona para mais de uma turma/ano/série, o que demanda a preparação de diferentes conteúdos e a organização de espaços e tempos segundo as necessidades de cada turma/ano/série e seus alunos. No que diz respeito às professoras, a maioria não era quilombola, com exceção da professora do quilombo do Mutuca (CARVALHO, 2008).

Acerca dos objetivos dos trabalhos, as dissertações de mestrado de Leite (2009), Macêdo (2008), Santos (2008) e Soares (2008) buscaram entender a problemática da construção da identidade negra e quilombola das crianças, questionando os processos educativos escolares que contribuíam para a afirmação ou negação da identidade negra das crianças. Para tanto, suas metodologias envolveram desde entrevista individualizada com as crianças, as professoras e os adultos das comunidades quilombolas (LEITE, 2009; MACÊDO, 2008; SANTOS, 2008), até a realização de conversas livres com tema orientador (SOARES, 2008), a observação participante (também chamada de trabalho de campo), e o uso de técnicas como a “conversa através do espelho” (MACÊDO, 2008), a obtenção de desenhos das crianças e imagens fotográficas, oficinas de leitura e de palavras.

Leite (2009) analisou duas questões que envolviam as crianças quilombolas de Lagoa Trindade, no município de Jequitibá – MG: a construção do pertencimento étnico-racial e a efetivação das políticas públicas para a diversidade no universo da escola. Diante dessas questões, a pesquisadora buscou entender a relação entre a visão das crianças sobre o lugar onde moravam, sobre si, sua história e ancestralidade, e a escola como espaço de educação. Para tanto, percorreu o território quilombola, observando as crianças em espaços de festas, nas brincadeiras e na relação com os adultos, com quem conversou a fim de compreender a história da comunidade. Neste percurso, apreendeu os símbolos com que as crianças construam o seu pertencimento enquanto sujeitos daquele lugar. Analisou a

importância de ser de Lagoa Trindade, a ancestralidade que informava a origem e manutenção do grupo.

Mas, adentrando na escola, observando e ouvindo as crianças na relação com o espaço educativo escolar, Leite (2009) compreendeu que na instituição, a cultura do quilombo era abordada de maneira superficial. Os materiais pedagógicos utilizados não representavam as crianças negras, e mesmo os conteúdos distorciam a participação da população negra na história e no cotidiano brasileiro. Todo o processo escolar, mais uma vez, contradizia as vivências positivas das crianças em torno de suas identidades.

Macêdo (2008) realizou a pesquisa na comunidade quilombola de Araçá/Caraicá, no município de Bom Jesus da Lapa – BA. Ela observou a escola existente na comunidade e suas práticas pedagógicas, discursos e didática. Mostrou como, apesar da iniciativa das professoras em se aproximarem da história e cultura do grupo quilombola, ainda existiam dificuldades em dialogar conteúdos e práticas com o contexto cultural e étnico-racial. De um lado, as crianças denunciavam xingamentos racistas, discriminação e preconceito racial dentro da escola, e de outro as professoras apontavam não possuírem formação inicial e continuada para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

No trabalho de Santos (2008), as dificuldades da escola no trato com a diversidade étnico-racial foram apresentadas a partir do estudo realizado na comunidade quilombola do Muquém, em União dos Palmares/AL. A escola da comunidade, embora se situasse na grande região do antigo Quilombo dos Palmares, e tivesse em seu currículo a disciplina Cultura Palmarina, não conseguia realizar um trabalho de valorização da identidade étnico-racial da criança negra e quilombola do Muquém.

Santos (2008) realizou entrevistas semi-estruturadas²⁶ com lideranças da comunidade, mães das crianças que frequentavam a escola, a professora da escola estudada, e as crianças. Com estas últimas, realizou oficinas de leitura e produção de desenhos, a fim de compreender como se representavam, enquanto negras.

²⁶ São entrevistas com roteiro prévio que é seguido livremente, de maneira aberta, respeitando a sequência dada pelo/ao entrevistado/a.

Percebeu que ainda é expressivo o quanto a criança negra (e quilombola, no caso) almeja ser branca, ter seus cabelos lisos, e agrega a sua negritude aspectos negativos, como a pobreza, a sujeira, o que é feio e deve ser recusado. Assim, a representação que a criança negra tinha de si mesma acarretava numa auto-negação, o que implicava em ser o outro, aceitável, reconhecido como modelo de beleza, comportamento e sucesso.

Soares (2008) também pesquisou a construção da identidade negra e quilombola de crianças no espaço escolar, concluindo pela existência de um “Auto-ódio” manifestado por elas, diante das violências sofridas pelo seu pertencimento étnico-racial. De acordo com Soares (2008), este “Auto-ódio” seria uma forma das crianças se defenderem do preconceito vivido, explicitado através da negação de si mesmas enquanto negras.

A pesquisa foi realizada no universo de uma escola do interior do Rio Grande do Sul, e envolveu entrevistas individuais com crianças quilombolas de 7 a 12 anos. Dentre suas análises, apontou que as crianças negavam a condição quilombola na escola, inclusive por orientação de suas famílias, que temiam que fossem discriminadas ou “chateadas”. Em suas falas, as crianças alegavam que as crianças brancas se achavam superiores, e que as tratavam mal por serem negras. Explicitaram em suas falas que as crianças brancas não gostavam delas, e que “infelizmente” eram negras e isso não podiam mudar. Suas mães, a fim de amenizar tais sofrimentos, orientavam que não dissessem a qualquer pessoa que eram quilombolas.

Soares (2008) levantou o histórico da cidade onde se estava a escola e o quilombo, apontando a existência do apagamento de qualquer aspecto positivo da presença da população negra no município. Esta história era mantida na escola, que mantinha o silêncio em relação à criança negra e quilombola. Por consequência, abria-se um campo relacional para a prática do racismo dentro da escola, que internalizado pelas crianças quilombolas, acarretava na negação de seus corpos negros e na recusa do lugar onde moravam. O trabalho de Soares (2008), circunscrito ao diálogo com as crianças e ao universo da escola, descreveu, como ela mesma concluiu, os efeitos dolorosos e desumanizadores da discriminação racial existente em nosso país,

e isso também foi evidenciado na fala das próprias crianças, que diziam viver num lugar “sem nome”.

Carvalho (2008), Paula (2014), Santos (2010) e Spindola (2008) abordaram a infância e as crianças quilombolas a partir do brincar e das brincadeiras, dos jogos e das festas como elementos culturais que contribuem para construir o sentido de pertencimento nas comunidades, estruturando as relações sociais nos grupos.

Santos (2010) e Spindola (2008) realizaram análises em diálogo com teóricos da Sociologia da Infância, que concebem as crianças como sujeitos que produzem cultura entre si e com os adultos que as cercam. Metodologicamente, constituem-se em duas pesquisas etnográficas, que utilizaram diferentes instrumentos metodológicos, como diário de campo, fotografias, desenhos e filmagens, visando o entendimento do universo da infância das comunidades, e especificamente, o lúdico presente nelas.

Carvalho (2008) estudou a comunidade quilombola do Mutuca, situada em Nossa Senhora do Livramento/MT, considerando a concepção de brincadeira e jogo como fenômenos culturais a partir dos quais compreendemos o ser humano. A pesquisadora percorreu o quilombo para entender como o brincar e as brincadeiras aproximavam os membros da comunidade e estruturavam a identidade coletiva. Observou os lugares onde as brincadeiras eram realizadas, e dentre eles, a escola, onde, segundo ela, existia uma “simbiose” com a comunidade.

Neste trabalho, Carvalho (2008) percorreu diferentes lugares e tempos de brincar, em que adultos e crianças construíam suas relações. A escola foi descrita como mais um espaço, que conquistado pela comunidade quilombola, é parte da casa de cada um. Segundo a pesquisadora,

A identidade étnico-cultural é reconhecida entre os iguais, o que facilita transformar a escola em um ambiente menos discriminatório e mais alegre, refletido nas diversas expressões do brincar e da brincadeira (p. 102).

A pesquisa realizada por Santos (2010), na comunidade quilombola de Bombas (Iporanga-SP), região do Vale do Ribeira paulista, descreveu e analisou a ludicidade constitutiva das práticas sociais e culturais do grupo. Segundo a pesquisadora, seu trabalho envolveu a compreensão da relação entre lúdico, cultura,

educação e comunidades quilombolas de maneira articulada e interdependente. Ao entender a história da comunidade, Santos (2010) apresenta a dimensão lúdica do grupo, que permeia a educação e a cultura, as ações dos sujeitos e sociabilidades.

Em seu trabalho, Santos (2010) foi conduzida pelas crianças à aprendizagem das brincadeiras, dos causos, das músicas, e da convivência com os adultos do território. As crianças foram suas companheiras de viagem e se tornaram sujeitos ativos na pesquisa. A escola foi mais um dos lugares observados com relação à dimensão lúdica na cultura e no grupo, mas que também se mostrou um espaço alheio, no qual é necessário reconstruir padrões culturais e práticas educacionais estabelecidas.

No trabalho de Spindola (2008) observa-se preocupações em torno dos fazeres e viveres infantis, analisados por meio das concepções contemporâneas de infância dos teóricos da Sociologia da Infância. A pesquisa percorreu os quilombos de Furnas de Dionísio e Furnas da Boa Sorte, no Mato Grosso do Sul, observando o brincar das crianças e as formas como ocupam seus territórios quilombolas. Spindola (2010) também adentrou nos espaços escolares existentes nas comunidades estudadas, a fim de entender as relações entre as crianças. Observando as relações escolares e aquelas dentro das comunidades quilombolas, construiu um quadro de brincadeiras, histórias e cantigas existentes nos quilombos, as quais foram elaboradas e reelaboradas ao longo dos anos, o que possibilitou encontrá-las na memória dos adultos. Assim, seu trabalho nos orienta no entendimento da multiplicidade da infância quilombola e brasileira.

As pesquisas de Carvalho (2008), Santos (2010) e Spindola (2008) nos inserem na compreensão do fenômeno da infância através da ludicidade, do brincar e dos jogos existentes dentro de comunidades quilombolas, situadas em diferentes regiões brasileiras. Apesar de se constituírem em apenas três investigações, oferecem um quadro de situações análogas e dessemelhantes que, mais uma vez, corroboram os estudos da multiplicidade da infância.

As situações são análogas, na medida em que, envolvem comunidades quilombolas construindo e vivendo suas culturas a partir de relações de parentesco, a permanência em terras ocupadas há décadas, a referência a uma ancestralidade e a construção coletiva do pertencimento identitário. As dessemelhanças se manifestam

na elaboração de diferentes formas de ludicidade e de educação formal existente. Em Mutuca, por exemplo, a professora era quilombola e parente das crianças. Em Bombas, a escola, embora estivesse no quilombo, era protagonizada pela visão de mundo e concepções de pessoas externas à comunidade. Dentre essas, muitas estavam de passagem, e por vezes, não compreendiam a territorialidade das comunidades, a relação que possuíam com o lugar, a dimensão cultural de suas vidas e a condição negra.

A pesquisa de Paula (2014), realizada nas comunidades de Morro do Fortunato e Aldeia, em Garopaba-SC, teve como objetivo conhecer os processos educativos vivenciados pelas crianças de 4 a 6 anos, dentro de seus grupos e nos espaços de Educação Infantil. A pesquisa revelou que cada comunidade quilombola produz cultura e educação diversa, e que os espaços de educação formal ainda possuem dificuldades no trato com a diversidade étnico-racial em relação às crianças quilombolas. Seu trabalho corrobora a noção de cultura como processual, contextualizada e como produção social historicamente situada. Além disso, compõe o conjunto de pesquisas que denunciam os espaços de educação, desde a tenra infância, como reprodutores da discriminação ao negro.

Durante a análise das sociabilidades infantis nesses espaços de Educação Infantil, Paula (2014) concluiu que, apesar da educação que silencia o negro e das situações de exclusão vividas pelas crianças quilombolas, elas elaboram estratégias de enfrentamento desses processos, ora aceitando, ora rejeitando seus corpos, evidenciando que não são sujeitos passivos diante do racismo. Seu trabalho, reunido ao conjunto de teses e dissertações encontradas, oferece um panorama das experiências de crianças quilombolas dentro e fora de seus territórios. Observa-se que, apesar das infâncias apresentadas, e das diversas maneiras de compreendê-las, a escola aparece como uma instituição unívoca, onde as crianças se descobrem como o Outro, objeto de recusa e de silenciamento, de preconceitos e discriminação.

O silenciamento e a exclusão presentes na escola produzem, de certa maneira, uma criança quilombola invisibilizada. Diante disso, é possível pensar em processos de invisibilização da infância dos quilombos, de um lado, em termos de interesses de pesquisa, e de outro, no que tange às políticas educacionais que não consideram os contextos socioculturais no processo educativo. Essa realidade me

conduziu a uma reflexão sobre a visibilidade/invisibilidade das crianças quilombolas na sociedade brasileira, em termos de políticas públicas e de garantia de direitos sociais.

2.3 Crianças quilombolas: sujeitos (in)visíveis?

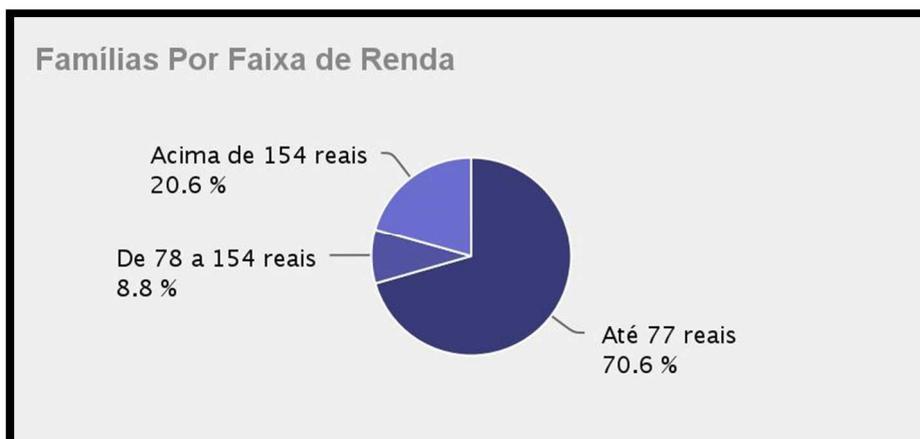
As teses e dissertações encontradas oferecem um pequeno quadro das muitas infâncias quilombolas existentes. Diante disso, pergunto se a escassa produção acadêmica sobre o tema equivale à visibilidade das comunidades quilombolas no cenário nacional. Afinal, os poucos dados levantados em âmbito nacional, e o reduzido número de pesquisas que envolvem as crianças quilombolas refletem, de alguma forma, o lugar que esta infância tem ocupado na sociedade?

A infância quilombola é uma infância construída, historicamente, em área rural. De acordo com as informações divulgadas no Sistema de Monitoramento das Políticas de Promoção da Igualdade Racial²⁷ da SEPPIR²⁸, e sistematizadas a partir do CadÚnico²⁹, em 2012, 72% das comunidades quilombolas (2422 comunidades) localizavam-se em área rural. Este Sistema também traz dados acerca das condições de vida desses grupos, e conseqüentemente, de suas crianças. Dentre as informações divulgadas, das 50 mil famílias quilombolas, apenas 5.500 tinham rede de esgoto, e 34% água encanada e tratada. Sobre a renda familiar, há uma grande desigualdade social, pois 70,6% das famílias quilombolas se enquadravam no grupo de extrema pobreza, com renda de no máximo 77 reais per capita.

²⁷ Disponível em: <http://monitoramento.seppir.gov.br/>. Último acesso em 12 out. 2015.

²⁸ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada à Presidência da República, que dentre as atribuições deve criar ações voltadas para as comunidades remanescentes de quilombo. A partir de 02 de outubro de 2015, esta Secretaria foi agrupada a outras duas pastas: Mulheres e Direitos Humanos. Com isso, as demandas da SEPPIR passaram a compor o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, cuja ministra é a Prof^a. Dra. Nilma Lino Gomes. Ver www.brasil.gov.br/governo/2015/10/entende-a-reforma-ministerial-e-saiba-como-fica-a-esplanada.

²⁹ O Cadastro Único para Programas Sociais (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) “identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, entendidas como aquelas que têm: a) renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa; ou b) renda mensal total de até três salários mínimos. Famílias com renda superior a meio salário mínimo também podem ser cadastradas, desde que sua inserção esteja vinculada à inclusão e/ou permanência em programas sociais implementados pelo poder público nas três esferas do Governo”.

Gráfico 1 - Famílias Quilombolas por Faixa de Renda³⁰

Os dados também informam que 78% das famílias quilombolas eram beneficiárias do Programa Bolsa Família, um programa de assistência social que articula condições sociais das famílias à frequência escolar das crianças. Esta realidade revela as precárias condições materiais de vida das famílias quilombolas e suas crianças. Ao mesmo tempo, o fato do Programa articular a participação das famílias à frequência escolar das crianças mostra que existe uma criança alvo de assistência social atrelada à educação escolar.

Em 2004, a SEPPIR instituiu junto a outros Ministérios, o Programa Brasil Quilombola, com o objetivo de atender às demandas das comunidades quilombolas, e dentre elas, a melhoria da educação de crianças e adultos. Em 2012, quando o órgão divulgou o balanço de ações do referido Programa, citou as crianças quilombolas e a permanência do indicativo de 2004, com relação à garantia de escolas para as comunidades.

Relatórios de pesquisa, relatos de lideranças e de servidores de órgãos que trabalham nas comunidades quilombolas mostram que a garantia de acesso à educação básica de qualidade, nas referidas comunidades, é um desafio para os sistemas de ensino. Um elevado número de crianças quilombolas de 4 a 7 anos nunca frequentaram os bancos escolares, as unidades educacionais estão longe das residências, os meios de transporte são

³⁰ Disponível em: <http://monitoramento.seppir.gov.br/paineis/pbq/index.vm?eixo=3>. Acesso em: 12 out. 2015.

insuficientes e as condições de infraestrutura precárias. Geralmente, as escolas são construídas de palha ou de pau a pique, poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas (BRASIL, 2012, p. 46).

Observa-se que mesmo quando a criança quilombola é vista sob o ponto de vista da escolarização, existe uma distribuição desigual das condições de frequência escolar. Os dados sobre as suas condições escolares, quando comparados à realidade nacional, explicitam que o direito à escola é distribuído de maneira desigual entre crianças de grupos étnico-raciais diferentes. Ao mesmo tempo, esse direito e outros, tais como: moradia, saúde, alimentação e saneamento básico, na medida em que estão presentes nas famílias de alguns grupos de crianças, e ausentes em outras, mostram o quanto nossa sociedade se sustenta na desigualdade.

Em relação à desigualdade presente no universo da infância, Rosemberg (2011) afirma que,

Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres, e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira (p. 31).

As desigualdades regionais, a distribuição desigual dos recursos e políticas públicas no país recaem, diretamente, sobre a infância e os direitos das crianças. Acredito que, conforme as comunidades quilombolas estejam em uma situação de vulnerabilidade e invisibilidade social, todos os sujeitos, e principalmente as crianças, são afetadas.

Dentre as lacunas nos dados sobre as comunidades quilombolas, nota-se que, em relação às crianças desses grupos as informações são ainda mais escassas, o que permite apenas ver através da realidade de suas famílias. As crianças dos quilombos, neste sentido, são sujeitos “visíveis-invisíveis”. Visíveis porque existem e há políticas sociais que as consideram (como o Bolsa Família) e as afetam, e outras em planejamento, como construção de escolas. Por outro lado, os dados (ainda) não partem diretamente de um olhar sobre suas realidades, o que as torna invisíveis. Existem informações que atestam a ausência e presença de escolas para quilombolas, porém os documentos não trazem faixas etárias e grupos de idade

correspondentes a uma educação da infância propriamente dita. Afinal, não conhecemos a pluralidade da infância quilombola, quantas estão nos meios urbanos ou áreas rurais próximas e distantes das cidades. Não sabemos se de fato essas crianças têm condições de se alimentar ou vestir, se elas têm acesso à saúde quando necessitam, se há transporte acessível ou comunicação.

Para planejar políticas públicas, as instâncias municipais, estaduais e federal afirmam estarem melhorando a sistematização dos cadastros, como CadÚnico, e ampliando sua ação e a inserção de informações. No campo educacional foram introduzidas ações específicas para a construção de escolas quilombolas e mudança nos currículos que não dialogavam com as comunidades. O que não sabemos é o alcance dessas ações e se atingem as reais necessidades dos grupos.

Como apontam os dados sociais existentes, as crianças quilombolas pertencem a famílias pobres, negras (92% autodeclaradas negras³¹) e majoritariamente rurais. Do ponto de vista das pesquisas acadêmicas, se for feita a intersecção entre condição social, racial e territorial, a criança desses territórios se torna um sujeito invisível, inclusive quando o tema é a criança do campo (ROSEMBERG, 2013).

Nos “estudos sociais sobre a infância e pesquisas e estudos sobre educação infantil” (ROSEMBERG, 2011, p. 39) na contemporaneidade, a criança quilombola pouco aparece. Mas, diante das pesquisas que levantei, observa-se que a criança desses territórios é um sujeito inserido em múltiplos processos sociais, dentre eles, preconceitos e discriminação racial referidos aos seu pertencimento étnico-racial e territorial. As pesquisas acadêmicas que encontrei até então evidenciaram que a realidade da criança quilombola, uma criança negra no mundo rural, perpassa o desafio de ser criança, negra e pobre.

Para Abramowicz e Oliveira (2011):

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza (p. 50).

³¹ Segundo Brasil (2012).

No campo da produção de pesquisas acerca da criança negra, Oliveira, Abramowicz e Rodrigues (2010) apontam duas abordagens que dão a conhecer essa infância. As autoras partem de um recorte do “estado da arte” das pesquisas existentes, e as classificam em investigações sobre “a criança negra” e “criança e negra”. Em relação às primeiras, tratam-se de abordagens de indicação e denúncia do racismo vivido pelas crianças negras em espaços escolares. Nessas abordagens, “as crianças negras, de maneira geral, nas pesquisas foram pensadas de maneira universal como todas as crianças negras” (p. 76).

Segundo as autoras, os estudos que utilizam o aditivo “e” para se referir à criança negra, articulam a condição etária à racial, perpassada também por questões de gênero e classe social. Esses estudos possibilitam refletir sobre a resistência das crianças aos processos racistas, e desafiam o olhar no sentido de entender os “entremeios”, ou seja, a criança não apenas como sujeito passivo à ordem social estabelecida.

Os estudos que focalizam a perspectiva “criança e negra” questionam a visão “única e universal” da criança, e buscam entendê-la em sua singularidade e multiplicidade. Essa compreensão do universo infantil da criança negra requer uma análise articulada às suas condições sociais e territoriais de vida, implicando num olhar investigativo localizado, situado, atento às relações de acordo com os contextos e sujeitos sociais.

Nessa fase há clareza da potência, da possibilidade e da inevitabilidade de atravessar a realidade social a partir da ideia de raça. O aditivo *e* tomamos emprestado de Stuart Hall. A utilização do aditivo foi construída a partir do trabalho de Stuart Hall (2003) que discute negro não como uma categoria essencializada, “da qual pensamos estar seguros, de que esta será mutuamente libertadora e progressista em todas as dimensões” (HALL, 2003, p. 347). Quer dizer que o fato de ser negro não é por si só razão suficiente para se estar sob uma perspectiva digamos disruptiva que a perspectiva negra carrega como possibilidade (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2010, p. 77).

Entre “criança negra” e “criança e negra”, a problematização trazida pelas autoras indicam que a análise da construção das identidades é uma tarefa complexa e deve ser realizada de acordo com os sujeitos envolvidos. Assim, diante dos dados

sobre a criança negra no Brasil, as experiências das crianças quilombolas e a desigualdade social que afeta suas comunidades, só é possível dizer de um determinado grupo a partir da entrada em seu cotidiano.

A partir dessa breve reflexão sobre a visibilidade ou invisibilidade das crianças quilombolas no Brasil, cuja representação social e condições de vida também podem ser vistas através da realidade das crianças negras, em que medida se pode dizer da (in)visibilidade em relação às crianças do Quilombo Brotas?

No Quilombo Brotas, as condições de vida são muito próximas do cenário nacional, e a identidade negra está presente nos discursos adultos e infantis, de modo que, crianças, pais, tios e avós sabem que são negros. No território, *negro* e *branco* são expressões que identificam de maneira positiva e/ou negativa os sujeitos sociais. A infância desse território é permeada pelos processos sociais e históricos mais amplos, os quais afetam as comunidades quilombolas em seu conjunto. Mas, diante desses processos, crianças e adultos criam estratégias de existência e de afirmação de suas identidades, tal como apontam os dados a seguir.

3. O QUILOMBO BROTAS E O PERCURSO METODOLÓGICO

A história do Quilombo Brotas envolve a produção da vida e a defesa da terra, o que insere o grupo num tenso diálogo com normatizações, procedimentos jurídicos e burocráticos. Esse diálogo, muitas vezes desigual, impõe às comunidades quilombolas o uso de uma linguagem que não dominam, mas da qual dependem para a obtenção da propriedade definitiva de suas terras e o acesso à cidadania.

A partir da história e da contemporaneidade do grupo, as crianças produzem suas culturas, aprendendo o significado do território e de suas identidades. Neste sentido, o Quilombo Brotas, sua história e realidade atual são aqui descritos de modo a situar os lugares onde estão as crianças da pesquisa, a realidade social, política e econômica que permeia suas vidas. Na descrição emergem aspectos normativos e conceituais que perpassam as comunidades remanescentes de quilombo como um todo, evidenciando questões amplas e complexas que atravessam este e outros grupos quilombolas.

3.1 Quilombo Brotas: história remota e recente

O Quilombo Brotas localiza-se no bairro Jardim Santa Filomena II, na cidade de Itatiba-SP. Nesse território moram 42 famílias negras, num total de 170 pessoas³² que descendem, majoritariamente, de Emília Gomes de Lima e Isaac de Lima, os ancestrais fundadores.

Internamente, a nomenclatura “quilombo” é recente e datada da época do processo de reconhecimento do Sítio Brotas como Quilombo Brotas. Foi em 2003 que se iniciaram os trabalhos de rememoração da condição quilombola da terra, e de ressignificação do termo quilombo para a realidade histórica do grupo. Essa é a razão pela qual ouvi, frequentemente, a expressão *Sítio Brotas* para dizer do Quilombo.

Os homens e as mulheres do Quilombo trabalham como assalariados em Itatiba. São pedreiros, auxiliares de serviços gerais, pintores, empregados nas

³² Dado informado por Dona Ana Maria (Ana Maria Marcelino de Lima), presidente da Associação Quilombo de Brotas, em 07/12/2013.

indústrias têxteis, domésticas, faxineiras, cozinheiras. A terra quilombola é lugar de moradia, de plantio de hortaliças de consumo familiar e de criação de animais, como galinhas. Diferentemente do imaginário social, no Quilombo Brotas e em outras comunidades quilombolas e áreas rurais não há uma correlação entre morar num território rural (ou quilombola) e a dependência da terra para o sustento. Segundo os quilombolas, ali sempre houve alguém que procurasse trabalho fora do Sítio, na cidade, para complementar a renda.

Do mesmo modo, todas as crianças e adolescentes frequentam as escolas e instituições de educação infantil da cidade. Quando não estão nesses espaços, permanecem no Quilombo, sob o cuidado de mães, tias ou irmãs e irmãos mais velhos. No período oposto ao da escola brincam em casa ou no quintal. Nos dias de aula concentram as brincadeiras de grupo entre os finais de tarde e as primeiras horas da noite. Os finais de semana são os dias em que podemos vê-las e ouvi-las com mais frequência e intensidade pelo território. Nesses dias, reúnem-se em grandes e pequenos grupos logo pela manhã, ocupando todo o Quilombo, correndo, gargalhando, apanhando frutas, ocupadas em seus brinquedos e brincadeiras, em algum pedido feito por adulto, na ida à padaria ou ao mercadinho do bairro.

As crianças e adultos têm acesso ao serviço público de saúde do município, e quando necessário, são encaminhados a hospitais da região, como o Hospital das Clínicas da UNICAMP, em Campinas. Um exemplo é JO (menino, 12 anos³³), que até 2014 ia duas vezes por semana a este hospital para a realização de hemodiálise.

No Quilombo, as casas estão localizadas conforme a proximidade de parentesco entre filhos e irmãos. Exemplos dessa organização territorial são as casas

³³ Optei, juntamente com as crianças e adultos do Quilombo, pela identificação das crianças a partir de duas letras contidas em seus nomes, buscando garantir-lhes o anonimato. Ocultar seus nomes, apesar da autorização em Termo de Livre Consentimento Esclarecido, e da assertiva das crianças em participarem da pesquisa, foi uma forma de não constranger as crianças em relação ao universo adulto. Como fez Paula (2014), em pesquisa com crianças quilombolas da região Sul, *“revelar seus nomes [das crianças] poderia, em certa medida expô-las, já que falo delas e com elas, tanto nas comunidades onde moram, como também na instituição educativa. E mais ainda: trago seus depoimentos e pontos de vistas sobre os contextos em que elas transitam”* (p. 90, chaves nossas). Já em relação aos adultos, mantive a descrição de seus nomes, como o fiz durante a pesquisa anterior (SOUZA, 2009), já que estes estavam mais acostumados a reter seus depoimentos e ações em pesquisas acadêmicas, documentos institucionais e livros sobre a história e memória do grupo. Nos Anexos constam os modelos de Termo de Autorização e do Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Os termos assinados e originais são mantidos com a pesquisadora.

das quatro filhas de Dona Maria do Carmo (Amélia, Ana Tersília, Cristina e Sandra), bisneta de Emília e já falecida. Suas casas são próximas uma da outra. Outro exemplo é de Ana Maria (tataraneta de Emília) cujas filhas casadas, Patrícia e Paula, construíram suas casas próximas a da mãe.

Essas e as demais casas foram construídas em alvenaria, com salas mobiliadas com sofás, estantes ou racks, televisão, aparelho de som, dvd. As cozinhas têm fogão, armários e mesa com cadeiras e aparelhos eletrodomésticos, tais como liquidificador e batedeira. Nos quartos há camas, guarda-roupas e cômodas. Todas as casas possuem banheiro, variando apenas os acabamentos, de modo que, alguns têm piso frio no chão e nas paredes e outros não. Algumas casas possuem teto em laje coberto por telhas de amianto ou cerâmica, e outras são cobertas diretamente com telhas. Os quintais, geralmente, têm uma horta, muitas árvores frutíferas, e plantas. Neles, há também indicações da existência de crianças na família, pois conseguimos avistar seus brinquedos, balanços montados em galhos de árvores, bicicletas encostadas, carrinhos ou bolas.

As moradias são separadas por cercas, que definem o quintal de cada família. Outros espaços de convivência do grupo são as pracinhas, demarcadas por árvores suntuosas e bancos. Além delas há as ruas, a “casinha”, o campinho, espaço ocupado nas festas e eventos do Quilombo, e onde as crianças e adolescentes jogam futebol ou empinam pipas. Lugares como o “riozinho”³⁴ e a mata são importantes para as crianças, pois ali se escondem e transitam sem terem, necessariamente, a presença de um adulto.

A “casinha” é um espaço de realização de diversas atividades pela comunidade. Durante a pesquisa houve aulas de capoeira, de catecismo e de bordado, refeições para estudantes em visita, festas com apresentações de grupos de samba, rodas de conversa com estudantes, reuniões com comunidades quilombolas e representantes institucionais. Nessas atividades e fora delas sempre há crianças brincando de maneira livre ou restrita pela presença de adultos.

³⁴ “Riozinho” é como as crianças chamam o córrego existente no Quilombo Brotas.



Foto 1 – “Casinha”
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013)

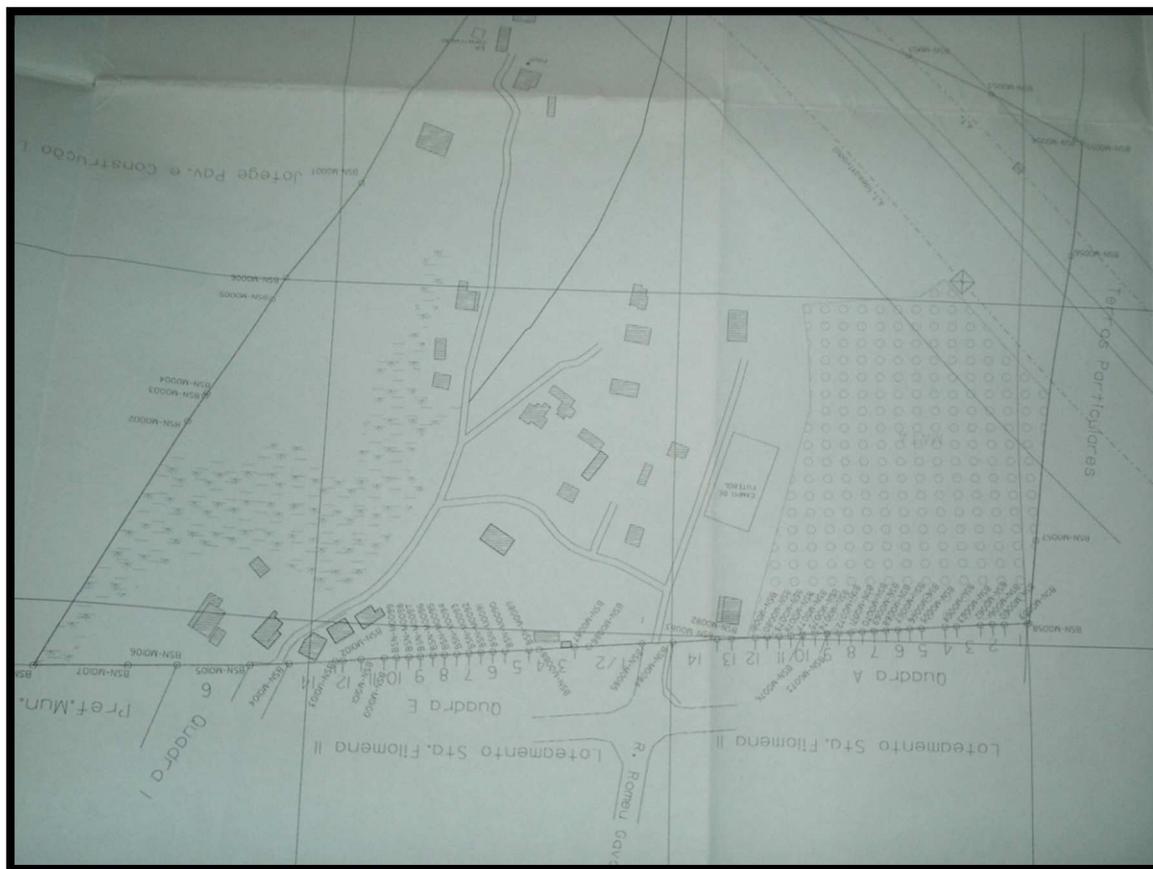


Foto 2 – “Campinho”
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013)

A ocupação das ruas e dos quintais do Quilombo pelas crianças, desde cedo até ao anoitecer, tem as marcas do próprio processo de territorialização do Quilombo (ou Sítio) ao longo dos últimos anos. A existência das três ruas terraplanadas e iluminadas evidenciam as mudanças ocorridas no Sítio Brotas, desde os anos de 1990, em consonância com as transformações vivenciadas pelas comunidades remanescentes de quilombo brasileiras nas duas últimas décadas.

No Quilombo Brotas, as modificações territoriais recentes envolvem o último processo de ameaça de perda das terras adquiridas por compra. Os quilombolas contam que foram momentos difíceis, em que observavam, desde 2001, o avanço das obras do loteamento Nova Itatiba II³⁵, que ladeia o território.

³⁵ Este loteamento foi construído pela empresa Jofege Pavimentação e Construção Ltda (ver ITESP, 2004), cuja sede fica na cidade de Itatiba/SP.

MAPA 1 – O Quilombo Brotas e o loteamento vizinho

(Mapa elaborado pelo ITESP durante a elaboração do Relatório Técnico-Científico para o reconhecimento do Quilombo Brotas. Fonte: ITESP (2004))

O empreendimento impunha um conjunto de mudanças que, desde a década de 1990 ocorria no entorno do Sítio, quando surgiram loteamentos que destruíram a mata existente. Foi nessa mesma década que houve a terraplanagem no Sítio e a criação das três ruas de terra principais: Rua Fabiano Barbosa, Rua Bento Barbosa e Rua Claro Barbosa.



Foto 3 – Entrada do Quilombo Brotas: porteira de cima
(Foto realizada pela pesquisadora, out. 2013)



Foto 4 – Rua Bento Barbosa (rua de cima)
(Foto realizada pela pesquisadora, out. 2013)



Foto 5 - Crianças e eu descendo a Rua Fabiano
Barbosa
(Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013)



Foto 6 – Rua Claro Barbosa (rua de baixo)
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013)

O avanço nas obras desse novo loteamento, destinado a casas de alto padrão de luxo, afetou diretamente os quilombolas, assoreando o córrego (“riozinho”) e diminuindo seu curso d’água. Os quilombolas relatam que o assoreamento causou a perda de água para o consumo nas casas (poços) e a extinção dos peixes que havia nele. Além disso, o assoreamento também afetou a prática religiosa da umbanda, que ocorria desde a década de 1950, liderada por Tia Lula (Maria Emília Barbosa Gomes), neta de Emília. Segundo o relato de Tia Lula, no Relatório Técnico-Científico (ITESP, 2004) de reconhecimento do Sítio como Quilombo, os danos ao córrego dificultaram a realização dos trabalhos.

Os quilombolas observavam a construção do loteamento, mas não esperavam que afetasse suas terras. Entretanto, em meio aos fatos descobriram que havia desde 1970 um projeto municipal para a construção de um Sistema Viário cujas

vias de tráfego atravessariam o Sítio, o que afetaria a organização das famílias e até mesmo a permanência nas terras.



Foto 7 – Construções no loteamento Nova Itatiba II
(Foto realizada pela pesquisadora, dez. 2013)

As ameaças externas mobilizaram os quilombolas a se organizarem em Associação e a procurarem apoio de grupos políticos e institucionais. Nesse caminho, o grupo conheceu a ONG Fórum Pró-Cidadania³⁶, que diante dos fatos narrados e da história de formação do Sítio

orientou que solicitassem ao Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) o reconhecimento do território como quilombola. A mesma organização também auxiliou os quilombolas no encaminhamento de denúncias aos Ministérios Públicos Estadual e Federal, referentes às irregularidades ambientais promovidas pelo empreendimento imobiliário (ITESP, 2004).

Os processos jurídicos e institucionais instaurados em 2003 culminaram com a conquista, em 2004, do reconhecimento do Sítio Brotas como Quilombo Brotas, e com o embargo das obras iniciadas em torno do território. Do ponto de vista político, o reconhecimento fortaleceu o grupo diante dos interesses capitalistas em suas terras e das ações municipais em planejamento. Foi uma forma de dizerem à sociedade que ali residiam famílias negras que deveriam ser respeitadas em sua história e identidade. Contudo, ao longo dos anos observamos que as construções no loteamento seguem, ainda que lentamente, o que nos leva a indagar sobre a efetiva execução das determinações judiciais e o respeito às terras do Quilombo Brotas.

³⁶ A ONG Fórum Pró-Cidadania foi criada em 2002, situa-se em Itatiba-SP, e participa de atividades em torno da diversidade étnico-racial e de gênero, além de desenvolver trabalhos sobre desenvolvimento sustentável.

Tais processos inseriram novos significados para a identidade do grupo, que agora quilombola passou a compor um cenário mais amplo de lutas em defesa de terras quilombolas e da melhoria de suas condições de vida. Além disso, a participação no movimento quilombola introduziu no grupo processos de educação responsáveis pela releitura da história, do significado da terra e, com isso, do significado do “ser quilombola” (SOUZA, 2009).

Tal aprendizado envolveu a reconstrução da memória da infância dos fatos vividos pelos antepassados, histórias atreladas à terra hoje ocupada, e que se ampliam para a história de outros lugares, como as cidades de Jundiaí, Campinas e São Paulo, além da própria cidade de Itatiba. São fatos referentes a tempos remotos, que alcançam a escravidão e estão presentes no universo das crianças, que os relatam a seu modo, mostrando a importância dos antigos na atualidade. Estas são histórias ouvidas dos adultos, recontadas em desenhos, conversas, projetos de teatro ou audiovisuais, mas também em forma de silêncio ou de risada diante de perguntas, como: “O que seus colegas de escola pensam do Quilombo?”.

A narrativa da terra comprada é uma das histórias sempre presente na conversa com um adulto. Do mesmo modo, ao pedir para uma criança que diga por que ali é um Quilombo, sempre há em sua resposta a figura de vó Amélia e o dinheiro guardado num baú, para a compra da terra. Para todos, é importante dizer da luta dos antepassados para a aquisição das terras onde vivem e relatar a história de Amélia e de seus pais, Emília e Isaac. É uma forma de dizerem: eu descendo deles e por isso estou aqui!

A história dos primeiros moradores, Emília e Isaac, remonta ao início do século XIX, quando Maria Emília Modesto e sua filha Emília Gomes foram trazidas do Rio de Janeiro para o mercado de escravos de Santos. Naquele momento, elas foram compradas por fazendeiros diferentes, o que causou a separação. Emília foi para a fazenda São Benedito, em Itatiba (Fazenda São Benedito), onde conheceu Isaac de Lima (por volta de 1850). O casal teve vários filhos, dentre eles, Amélia, nascida em 1876 (ITESP, 2004).

Quando o fazendeiro faleceu deixou em testamento a liberdade da família de Emília e Isaac, que foram trabalhar numa fazenda cujos proprietários, Rita Rodrigues e José Francisco Rodrigues, participavam do movimento abolicionista.

Suas terras serviam de esconderijo de escravizados da região. Os quilombolas relatam que eles “gostavam de negros”, por isso os escondiam, receberam seus “avós³⁷” como trabalhadores e, entre 1878 e 1885, venderam parte da fazenda para Emília e Isaac.

Em fins do século XIX, as terras do atual Quilombo Brotas perfaziam uma fazenda de abrigo de escravizados fugidos e negros libertos. Com o trabalho nessa fazenda o casal de negros, Emília e Isaac, adquire através da compra “uma ponta” da fazenda, expressão usada pelos quilombolas para se referirem aos aproximados 12 hectares de terras que conformam o Quilombo. De acordo com os quilombolas, o dinheiro da compra foi guardado num baú mantido até hoje na casa de Tia Lula. Esse baú é uma das referências históricas e simbólicas da existência do grupo, e representa o trabalho árduo dos antepassados em prol de uma terra para todos.



Foto 8 – Baú
(Foto realizada pela pesquisadora, dez. 2013)

Dona Ana Maria, bisneta de Amélia, contou que após a compra do Sítio, Amélia reclamava da dureza do trabalho de carpir a terra onde ia morar. Segundo ela:

³⁷ “Avós” é a expressão usada pelos quilombolas para se referirem tanto aos avós maternos e paternos diretos, isto é, pais de seus pais e mães, como a Vó Amélia, Emília e Isaac.

Aí depois que minha vó veio, diz que era como mata verde picadeiro, tinha a entrada da porteira que é lá mesmo, subia até lá em cima. E ela chorava porque tinha que devastar aqui, e não tinha lugar pra ela morar e era a parte de cima que ela tinha que limpar. E ela chorava, ela chorava! Aí meu vô falava pra ela. Por isso que eu digo que meu avô era um homem de sabedoria assim porque ele pensava em nós. Ele não sabia que nós viríamos, mas ele falava: Amélia, não desanime, porque isso daqui será usos e frutos de outros que virão!³⁸

A fala de Amélia, rememorada de diferentes maneiras, em muitas conversas e por todos os quilombolas, representa internamente a expressão da luta, do trabalho, travados por seus “avós” na aquisição de um lugar de moradia e sustento para as gerações futuras. Luta pela liberdade e autonomia que iniciou durante a escravidão, quando Emília e Isaac foram vítimas do trabalho escravizado, e em seguida, como trabalhadores livres que adquiriram uma terra pensada para si e para a descendência. Atualmente, seus netos e bisnetos traduzem nos enfrentamentos políticos e institucionais de defesa do território quilombola, os anseios dos antepassados, de trabalho por autonomia e liberdade, pensando nas crianças e naqueles que virão.

Amélia é a filha que permanece nas terras dos pais, e por isso, é a sua história que sustenta a territorialidade do grupo. Casou-se com Fabiano Barbosa e teve dez filhos, a quem ensinou a importância das terras como sinônimo de autonomia e refúgio, e inclusive, de refúgio temporário para amigos e parentes que enfrentassem dificuldades financeiras. Ela também ensinou a importância da ajuda entre parentes e foi conhecida por cuidar de seus netos, bisnetos e sobrinhos.

³⁸ Destacarei em itálico as transcrições de falas das crianças e adultos quilombolas, além dos trechos do diário de campo.



Foto 9 – Amélia sentada com criança no colo
(Arquivo da Associação Cultural Quilombo Brotas, s.d.)

A dureza do trabalho dos “avós” também é retratada na forma como Amélia procurava manter o sustento dos filhos. Tia Aninha (Ana Teresa, neta de Emília, 76 anos) contou que vó Amélia foi para São Paulo com sua filha Sebastiana para trabalhar como ama-de-leite. Ela relatou que após a morte de seu avô, Fabiano Barbosa, sua avó procurou trabalho num sítio, para onde levou consigo alguns filhos. O trabalho era na roça, e vó Amélia o fazia “como um homem”, de modo que, ao pedir as contas o patrão não aceitou, pois ela “deu mais dinheiro do que um homem”. Amélia foi embora mesmo diante da recusa do fazendeiro, afirmando que “Se ele não me deixar eu passar eu corto ele com a foice e vou embora” (relato de Tia Aninha).

As histórias de trabalho, amparo e união de Amélia e seus filhos, representam para os quilombolas a necessidade de solidariedade entre as famílias, de proteção da terra e manutenção de valores, como: força, trabalho, autonomia e liberdade. Uniu-se a essas histórias, a primeira ação de defesa da terra, diante de uma ameaça de desapropriação.

Na década 1960, Amélia e seus filhos foram alertados pela Prefeitura sobre um débito de imposto territorial que gerara uma multa de alto valor. Caso eles não pagassem a dívida perderiam suas terras. Diante do problema, os filhos de Amélia

conseguiram um empréstimo para o pagamento da dívida. Em seguida, todos se uniram para pagar o empréstimo, plantando eucaliptos no Sítio e juntando suas economias. Esta união familiar em prol da defesa da terra é parte da narrativa histórica do grupo, que dá sentido à identidade quilombola atual. Na memória da infância dos adultos, há a lembrança da ajuda no plantio e na colheita dos eucaliptos para o pagamento do imposto, sob o risco de perder a terra. As crianças que ali estavam brincando de plantar, colher e carregar os eucaliptos, são hoje os adultos que participam de ações em defesa da terra quilombola e afirmam a identidade do grupo.

As ações em defesa da terra no Quilombo Brotas compõem um conjunto de diferentes maneiras encontradas pelas comunidades quilombolas brasileiras para defenderem suas terras. São ações empreendidas por grupos negros, que descendem de histórias atreladas aos processos decorrentes da escravidão e fora dela; da propriedade territorial como sinônimo de conquista da liberdade e do direito de viver segundo uma organização social específica.

As comunidades quilombolas são grupos organizados segundo regras próprias, por laços de parentesco consanguíneo ou não, estabelecidas em terras de moradia e sustento material e simbólico, que dão o sentido do pertencimento étnico-racial (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1995; ARRUTI, 2006; GUSMÃO, 1996b).

No Quilombo Brotas, a terra simboliza a descendência de Amélia, uma mulher batalhadora, guerreira, forte; e de seus pais, que pensaram em “todos os que virão”. A existência da terra simboliza a autonomia diante da especulação imobiliária, a independência do aluguel, a possibilidade de viver sem os perigos das ruas da cidade, e de saber que as crianças brincam com segurança. Com isso, “morar no Quilombo é bom, porque você não paga aluguel”, e porque “é nosso”, como dizem os adultos.

Transcorridos dez anos do reconhecimento do Sítio Brotas como comunidade remanescente de quilombo, o grupo está envolvido na valorização de sua história e na busca de melhores condições de vida. A Associação Cultural Quilombo Brotas, criada em 2003, para a defesa da terra e seu reconhecimento, mantém a participação em discussões e eventos regionais, estaduais e nacionais de interesse das comunidades quilombolas. Continua o diálogo em defesa do território,

acompanhando o processo de titulação da terra, etapa importante do processo de reconhecimento quilombola, além de se atentarem para as preocupações e necessidades das comunidades quilombolas vizinhas.

Os moradores do Quilombo Brotas visitam outras comunidades quilombolas, como Cafundó (Salto de Pirapora-SP), Caçandoca (Ubatuba-SP) e Jaó (Itapeva-SP) em momentos de festa ou em reuniões de discussão da situação fundiária das terras. Também organizam o Quilombo para receber visitantes, como estudantes universitários e de educação básica. Nessas visitas, realizam trilhas pelo território, contam as histórias dos lugares e dos ancestrais. As mulheres organizam a alimentação, antes e durante as visitas, e as crianças observam ou ajudam na venda de produtos e alimentos.



Foto 10 – Crianças ajudando num dia de visitação no Quilombo
(Foto realizada pela pesquisadora, dez. 2013)

Em uma das visitas universitárias recebidas, Dona Ana Maria contou que nos últimos anos eles (Quilombo Brotas) são chamados para compor Conselhos Municipais, e que a prefeitura está mais aberta para dialogar em torno de suas necessidades. Relatou que ela, como membra de um dos Conselhos Municipais, por vezes, opina em assuntos não necessariamente da popula o quilombola ou da comunidade negra. Como exemplo, relatou uma discussão sobre habita o, em que os membros do Conselho sugeriam que o valor da presta o da casa própria fosse de um s lrio mínimo. Contou que criticou a proposta, considerando que, se o programa habitacional em questão (Minha Casa, Minha Vida) era direcionado para a

população pobre, certamente uma prestação no valor de um salário mínimo ainda era muito alta.

Nos últimos quatro anos, o Quilombo se tornou um Ponto de Cultura³⁹, cujo projeto envolveu o fomento às ações que os quilombolas já realizavam, tais como: receber visitantes, realizar trilhas orientadas e o servir refeições. A experiência do Ponto de Cultura envolveu a possibilidade dos próprios quilombolas gerenciarem todas as etapas de um projeto, constituindo mais um desafio para eles na relação com o Estado, a burocracia e a linguagem jurídica. Esta conquista, a relação com as instâncias municipais e a abertura maior do território para o acesso de interessados em compreender o significado do quilombo, mostram, como nos disse Dona Ana Maria, que “ser quilombo é bom, mas não é nada fácil”.

A afirmação “*não é nada fácil*” aponta que o reconhecimento quilombola inaugurou novas formas de gestão do tempo e dos espaços pelas famílias, desde então empenhadas em dizer de si aos interessados, e em participar dos espaços necessários para o exercício da cidadania negada até o reconhecimento. Também “*não é nada fácil*” porque, como disse RL (menina, 8 anos), vivemos “*divisa de terras*⁴⁰”, o que significa que o Sítio (Quilombo Brotas) é diferente dos outros sítios, das outras áreas rurais ou urbanas pobres.

A menina quilombola sabe que “*a divisa de terras*” aponta para uma nova linguagem até então restrita ao mundo do trabalho na cidade, da compra no supermercado, da ida ao banco, da solicitação de uma consulta médica ou matrícula na escola. Ser quilombola exige o ingresso no campo jurídico, institucional e político do conflito fundiário, que é antigo, amplo e complexo como a própria história da terra em nosso país.

³⁹ Pontos de Cultura são projetos culturais que recebem apoio institucional e financeiro do Ministério da Cultura, visando fortalecer as atividades pré-existentes e ampliar sua atuação (Ver: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/>). O Quilombo Brotas se tornou um Ponto de Cultura a partir de 2011, tendo recebido apoio financeiro até o ano de 2013 para atividades de visitação ao território. Esta foi uma conquista para a comunidade, que assumiu a total administração dos recursos obtidos, aplicando os mesmos na obtenção de equipamentos necessários para a criação de uma cozinha, uma oficina de silkscreen, a execução de oficinas de fortalecimento da memória e da história do Quilombo Brotas e o intercâmbio entre as comunidades quilombolas de Cafundó (Salto de Pirapora-SP) e Caçandoca (Ubatuba-SP).

⁴⁰ No capítulo 6 analisarei detidamente a percepção infantil acerca do território e seus muitos significados para os sujeitos de dentro e de fora.

Ser quilombola é difícil porque impõe o entendimento de quem se é no jogo de relações sociais com uma cidade que não os reconhece nem valoriza. Com isso, “*não é nada fácil*”, pois exige desconstruir a ideia colonizadora de quilombo como lugar remoto, onde negros escravizados se refugiavam e, ao mesmo tempo, entender e participar do campo de luta pela titulação das terras, e por direitos que eliminem as desigualdades sociais e raciais que vivenciam.

Em relação ao Quilombo Brotas, durante o processo de reconhecimento do território como remanescente de quilombo houve um empreendimento interno na desconstrução da ideia que o próprio grupo tinha acerca do significado do termo “quilombo”. Os moradores afirmam ainda hoje que são quilombolas de terra comprada, e o fazem afirmando a compra como algo legítimo, que de fato aconteceu, mas também para dizerem que não viveram a violência e a perseguição relativa aos quilombos de fuga.

A ideia do quilombo como lugar de negros fugitivos da escravidão carrega no imaginário dos quilombolas a afirmação de uma infração, de um crime, que seus antepassados não cometeram. Quando se depararam com a identificação do então Sítio Brotas como um quilombo, os quilombolas questionaram a definição que aprenderam e que ainda vigora no imaginário social acerca do que são os territórios quilombolas. A concepção unívoca, definida pelo Conselho Ultramarino no século XVIII como lugar de negros reunidos em fuga do trabalho escravizado, e por isso, negros infratores e criminosos, era a que vigorava no grupo quando houve o processo de identificação quilombola (LEITE, 2000). Uma concepção que não condizia com a história da terra e do grupo, e cujo processo de ressignificação local intersecciona com outras realidades quilombolas brasileiras.

Se a história do grupo, que não envolve a fuga, colocava em questão o significado do quilombo, o que dizer de uma terra e de um grupo que não está isolado da sociedade envolvente? Hoje o Quilombo Brotas está, geograficamente, situado dentro da cidade de Itatiba, num bairro urbano, em meio a grandes empreendimentos imobiliários também urbanos. Seus moradores trabalham em Itatiba, nas cidades vizinhas e em outras terras, desde os primeiros moradores, elucidando que nunca houve isolamento do grupo. O que pode ser chamado de “isolamento” no Quilombo Brotas ocorreu até os anos de 1980, quando o território, estabelecido como um Sítio,

ainda estava distante da cidade, que não tinha sofrido o crescimento urbano subsequente.

O crescimento urbano e suas influências no Quilombo Brotas evidenciam que a ideia do isolamento das comunidades remanescentes de quilombo é um equívoco. A vida nesses grupos está, historicamente, atrelada à sociedade que os cerca, às cidades e regiões onde se situam, à economia que subjaz o cotidiano dos sujeitos desses municípios, e que influencia quilombolas e não-quilombolas.

No Quilombo Brotas, a expansão da cidade nas últimas três décadas levou bairros populares e de alto padrão para suas cercas. Adultos quilombolas relataram que até 1980 não havia casas nem asfalto entre o (um) quilômetro que separam o Quilombo Brotas do atual posto de gasolina existente. A compra de alimentos, o acesso aos serviços de saúde e às escolas era feito caminhando até a cidade. Essa distância não os impedia de visitar familiares no centro de Itatiba, frequentar festas ou adquirir produtos no município. Se assim é no presente, não foi diferente no passado.

A partir dos relatos dos quilombolas, contidos no Relatório Técnico-Científico (ITESP, 2004), evidencia-se como Amélia frequentava grupos da cidade, mantendo relações que interligavam o Quilombo com a cidade e vice-versa.

Maria do Carmo, neta de Amélia de Lima, conta que sua avó era uma mulher muito católica que era responsável em fazer a *“reza do defunto”*, provavelmente, fazia parte da Irmandade de São Benedito. Amélia de Lima frequentava a festa para São Benedito do Largo do Rosário (p. 47).

Segundo Gonçalves e Silva (2000), as irmandades eram organizações negras dentro do “movimento de protesto dos negros” que se constituía no início do século XX. Essas organizações desempenharam importantes papéis junto à população negra do período.

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra (Ibid., p. 139).

A irmandade em que Amélia participava cuidava de enterros, dentre outras possíveis atividades de apoio à população negra. Gonçalves e Silva (2000) apontam que as irmandades também ofereciam educação aos negros no período pós-Abolição

Regina Pahim Pinto, em seu trabalho, nos chama a atenção para o fato de que a primeira referência à atividade educacional para os negros aparece, na cidade de São Paulo, no jornal *O Propugnador*, em 6 de outubro de 1907. O texto informava sobre “aulas oferecidas, no curso diurno e noturno da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário” (PINTO, 1994, p. 240) (p. 142).

As irmandades foram criadas como uma forma de apoiar a população negra, frente à exclusão de espaços sociais, políticos, religiosos e educacionais. A participação de Amélia num grupo do “movimento de protesto dos negros” informa como ela transpunha os limites geográficos do então Sítio Brotas, elucidando os equívocos presentes na ideia do isolamento das comunidades quilombolas.

A presença de pessoas da cidade no Sítio, parentes ou não, era uma realidade desde os tempos de Amélia. A memória da infância dos adultos traz pessoas que pediam moradia temporária no Sítio, e de ônibus que chegavam repletos de pessoas de outras cidades para as festas do terreiro de Umbanda de Tia Lula.

De acordo com o ITESP (2004):

Segundo os moradores do Quilombo Brotas, seus antepassados tinham por tradição receber em seu sítio todas as pessoas que tinham problemas financeiros e não tinham um lugar para morar. D. Maria conta que sua avó Amélia costumava ter casinhas de barro vazias, mas sempre bem cuidadas que ela emprestava para quem precisasse morar. *As pessoas ficavam um tempo e depois que ajeitavam a vida elas iam embora (Dona Maria) (p. 37).*

As festas de terreiro mobilizavam todos os moradores do Sítio entre as décadas de 1960 e 1970. Segundo Tia Lula, “O Sítio ficava cheio de gente dos terreiros” (ITESP, 2004, p. 51). Esse trânsito no território é lembrado com contentamento pelos quilombolas, mostrando, mais uma vez, como o Quilombo não esteve isolado da sociedade. Esta realidade, que vai do não isolamento ao diálogo com o universo institucional e jurídico, é caracterizada pela afirmação do território como quilombo; pela aprendizagem de quem se é e pelo domínio de uma nova linguagem normativa e legal, que afetou e afeta a vida de todos: crianças e adultos.

3.2 A escuta das crianças: reflexões sobre a condição adulta na pesquisa de campo

Conheci a história do Quilombo Brotas por meio da escuta de seus moradores e, posteriormente, dos relatos das crianças. A aproximação das vozes infantis foi marcada por dois momentos aparentemente distintos, mas que estiveram permanentemente entrelaçados entre a preparação para a ida a campo e a efetiva inserção no território quilombola.

A princípio, realizei a pesquisa bibliográfica referente ao tema infância e criança e também infância e/ou criança quilombola, e conduzi leituras e reflexões sobre a pesquisa etnográfica com crianças, os instrumentos metodológicos que auxiliassem na compreensão de suas linguagens, além de reunir textos, pesquisas e publicações sobre o Quilombo Brotas. Desse modo, direcionei-me para o segundo momento da pesquisa com o objetivo de adentrar no território, considerando as crianças como sujeitos a partir dos quais tentaria compreender a produção de sentidos para o “ser quilombola”.

No campo, coloquei-me aberta às situações que envolvessem as crianças, num esforço marcadamente antropológico de, como diz Laplantine (1989), “levar tudo em conta” e estar atenta para que nada escapasse durante a participação no campo. A ida a campo envolveu estar com as crianças como uma adulta que se interessava por suas ações e que não faria qualquer julgamento ou impediria suas produções infantis. Elas sabiam que eu ali estava para entender como era ser criança de um Quilombo, suas brincadeiras, os lugares em que brincavam.

Nosso primeiro encontro, em janeiro de 2013, ocorreu na Casa de Cultura Fazenda Roseira, situada na região noroeste de Campinas-SP. As crianças ali estavam para a participação na gravação de pontos de jongo da Comunidade Jongo Dito Ribeiro⁴¹. O registro ocorreu em meio à apresentação das intenções de pesquisa para um grupo de meninas, entre seis e dezessete anos. Duas delas, uma de quinze e

⁴¹ Comunidade jongueira responsável pela gestão das atividades da Casa de Cultura Fazenda Roseira desde 2008.

outra de dezessete anos afirmaram, diante de minha negação prévia, que eram crianças, pois ainda brincavam de bonecas e subiam em árvores no Quilombo.

Desde 2012, o Quilombo Brotas participava de algumas atividades, intermitentes, organizadas pelo grupo jongueiro, como: oficinas de jongo e o Arraial Afrojolino, que ocorre anualmente no segundo sábado de julho⁴². Naquela ocasião, as crianças participavam de um conjunto de atividades de vivências do jongo, através do Projeto Pontinhos de Cultura (Prêmio Ministério da Cultura)⁴³. Este projeto, pensado para crianças, custeava o transporte, a alimentação e a realização das oficinas na Casa de Cultura.

Em meio às vivências do jongo, as crianças se envolviam em processos de aprendizagens sobre a identidade negra, a valorização da história dos antepassados negros, responsáveis pela transmissão de saberes e manifestações culturais afro-brasileiras. As idas e vindas até Campinas eram aguardadas ansiosamente pelas crianças e, ao mesmo tempo eram significativas para a comunidade jongueira. A presença de uma comunidade quilombola junto ao grupo de jongo simbolizava o diálogo entre uma manifestação cultural ancestral e um grupo que descende do contexto social e histórico em que o jongo se fazia presente no sudeste do país.

⁴² Em julho de 2015 completou sua 12ª edição.

⁴³ De acordo com o Ministério da Cultura, “Os Pontinhos de Cultura visam mobilizar, sensibilizar e desenvolver conjuntamente com instituições públicas e entidades sem fins lucrativos a elaboração de atividades para a implementação e difusão dos direitos da criança e do adolescente, principalmente no que tange o direito de brincar enquanto patrimônio cultural. Além de mapear as ações existentes, possibilitar que novos recursos e capacidades enriqueçam as práticas sociais dos saberes e fazeres lúdicos, de forma a potencializar e ampliar o fazer artístico e a formação dentro de uma política pública de ação contínua junto às comunidades. Pretende-se, assim, valorizar e promover a cultura da infância no Brasil como medida pública para garantir a formação de futuros cidadãos na perspectiva do direito” (informação disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/pontinhos-culturaecidadania/>, último acesso em 24/07/2015).



Foto 11 – Crianças do Quilombo e Comunidade Jongo Dito Ribeiro na Casa de Cultura Fazenda Roseira (Foto realizada pela Pesquisadora, jan. 2013)

De acordo com Martins (2011), a Comunidade Jongo Dito Ribeiro

(...) que recebe o nome do ancestral jogueiro, aqui entendido ancestral como o mentor referencial desta manifestação no grupo familiar, se apresenta como jogueiros, praticantes da dança do jongo, formados por um grupo de pessoas e familiares, que reconstitui a manifestação do Jongo em Campinas/SP através da memória de Benedito Ribeiro, de rodas com toque, canto e dança, com o objetivo de compartilhar e continuar com essa cultura ancestral (p. 90).

A memória jogueira de Benedito Ribeiro foi trazida através de sua neta, Alessandra Ribeiro Martins (MARTINS, 2011; PENTEADO JUNIOR, 2010), responsável pela reinserção da vivência do jongo na família. Seu interesse pela história do avô e da família mobilizou-a na releitura de sua ancestralidade negra, e também na busca por saberes sobre o jongo junto a comunidades jogueiras do Vale do Paraíba. Desde 2005, ano em que o jongo foi tombado como patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, o grupo participa da Rede de Memória Jongo/Caxambu. Em 2014, a comunidade inaugurou,

em parceria com o IPHAN, o Centro de Referência Jongueiras e Jongueiros do Sudeste, cuja sede é a Casa de Cultura Fazenda Roseira⁴⁴.

Naquele momento da pesquisa, as crianças do Quilombo Brotas eram parte da Comunidade Jongo Dito Ribeiro, e embora as conhecesse desde a pesquisa de mestrado (2006-2009), nosso primeiro encontro ocorreu naquela Casa de Cultura.

As crianças estavam numa sala (biblioteca) do casarão da Fazenda se vestindo (saia longa e camisa) para a roda de jongo. JT (menino, 12 anos), o único menino que foi, resolveu jongar na última hora, e foi colocar a roupa. Uma menina disse que, por causa da roupa (camisa e calça brancas) ele não queria participar. As meninas da sala (biblioteca), já estavam vestidas, e ficaram todas ali até a Alessandra chama-las. Estavam ansiosas. Uma das meninas disse que estava com saudades do jongo. As demais meninas também estavam nervosas, mostravam timidez e ansiedade.

Assim que cheguei foi possível observar a movimentação das crianças. Eram férias escolares e as viagens à Campinas eram momentos propícios para as saídas do Quilombo. Eu tinha combinado com meu principal interlocutor adulto, José Roberto⁴⁵, que as veria e me apresentaria como alguém interessada em suas brincadeiras, seus modos de viver e o que pensavam do lugar onde moravam. José Roberto tem 31 anos, é bisneto de Amélia Barbosa, tataraneto de Emília e Isaac. Ele e sua família residem fora do Quilombo, mas têm uma casa no território, pois são reconhecidos como quilombolas pela descendência consanguínea. Aos finais de semana, todos vão para o Quilombo e ali se reúnem, juntamente, com os moradores mais próximos da casa, para o almoço de domingo e as conversas ao pé das árvores. Ele é um dos articuladores de atividades políticas e culturais no Quilombo, responsável, inclusive, por ações em torno do processo de regularização das terras a partir do reconhecimento quilombola. Ele é também responsável pela relação entre o Quilombo Brotas e a Comunidade Jongo Dito Ribeiro, pois foi quem primeiro conheceu o grupo jongueiro.

⁴⁴ A sede da Casa de Cultura Fazenda Roseira fica no casarão de uma antiga fazenda localizada no atual bairro da Roseira, região noroeste de Campinas-SP. A Casa de Cultura funciona neste local desde 2008, e o decreto municipal que permite institucionalmente o uso foi publicado em 13 de julho de 2015 (Diário Oficial do Município de Campinas, Decreto nº. 18.785, de 08 de julho de 2015).

⁴⁵ José Roberto é primo das crianças, e foi um dos principais quilombolas que conversou comigo durante a pesquisa, levando-me até os quilombolas mais velhos e mediando os primeiros diálogos entre eu e as crianças.

No início da pesquisa de campo, José Roberto mediava a minha relação com as crianças, pois elas sempre estavam em torno dele. Ele avisava sobre minhas idas e disponibilizava os recursos necessários para suas brincadeiras e reuniões na “casinha”, um dos espaços muito frequentados por elas e onde gostavam de me receber. Nela há uma sala com computadores interligados à internet, uma biblioteca, uma cozinha aos fundos, banheiro, e uma área coberta onde são realizadas reuniões dos adultos, as brincadeiras de roda, as conversas, exibição de filmes e jogos das crianças. As crianças se apropriam do espaço para brincar em jogos de computador, acompanhar irmãos/ãs e primos/as mais velhos/as no acesso a redes sociais, assistir jogos de futebol, brincar e conversar.

Mas, naquele primeiro contato intencional com as crianças, e num espaço externo ao Quilombo Brotas, eu tinha muitas dúvidas a respeito das características da pesquisa de campo e exclamações. Afinal, como me veriam? O que pensariam de uma mulher que conversou com seus pais e mães, tios e tias e avós e que agora se interessava por elas? De que modo me aproximar delas respeitando seus universos infantis, seus segredos, seus silêncios?

Estavam ali cinco meninas. Observei que cuidam das menores, gostam de bebês. Foi ali que disseram suas idades. Neste primeiro momento há distância entre nós. Dali fomos para a sala de biblioteca. Sentei-me numa poltrona e elas no sofá maior e nas cadeiras. Falaram entre si sobre escola com fama de boa e de ruim, da seleção para escola particular, de quem é boa e ruim nos estudos.

Minha posição diante delas foi de muita cautela. A relação entre nós, “a distância entre nós”, era a distância e o estranhamento existentes entre mundos desconhecidos que se aproximam pela primeira vez. Havia o receio de perguntas e propostas de diálogo que resultassem em maior distanciamento e, por isso, havia silêncio e olhares observadores de ambos os lados. Afinal, por que eu lá estava?

Durante os intervalos da atividade na Casa de Cultura contei para algumas meninas que estava interessada em estudar como era ser criança quilombola, como crianças de Quilombo viviam e como elas percebiam o lugar onde moravam. Fiz esta mesma exposição durante as primeiras idas ao Quilombo Brotas, para essas e outras crianças que eu ainda não tinha relatado meu interesse em suas produções infantis. Perguntei a elas se poderia fazê-lo, dizendo também da importância em conhecer os

modos de ser das crianças quilombolas e relatar suas realidades em espaços de estudo sobre as crianças e as infâncias.

De minha parte, havia o desejo da empatia e da alteridade, antes mesmo de me aproximar fisicamente delas. Na relação pesquisadora-pesquisados era explícita a percepção de que elas eram “o Outro”, assim como eu era para elas “o Outro”, adulto e de fora. Para mim, elas eram crianças fora da escola e, com isso, crianças desconhecidas, já que eu não sabia de fato onde encontrá-las em seu território. Enquanto crianças quilombolas fora da escola e que de início não seriam observadas na escola, eu não sabia em quais lugares poderia localizá-las, o que estariam fazendo, durante quanto tempo e de que forma, se adentraria em suas casas ou não. Desconhecia as normas ou regras de seus universos infantis dentro do Quilombo. Do mesmo modo, desconhecia seus lugares de brincar e, possivelmente, os espaços por elas ocupados.

Diante de nossa diferença, de um encontro e de trocas durante a pesquisa, a construção da alteridade entre nós era um desejo, uma vontade e uma necessidade colocada para o entendimento de seus pensamentos, do campo simbólico e das linguagens também expressas no silêncio. E o alcance dos mesmos demandaria tempo, várias idas e vindas, que realizadas ao longo de um ano, constituíram um campo dialógico em que nos conhecemos e nos descobrimos, ao menos em parte.

Os grupos infantis que acompanhei se envolviam em inúmeras brincadeiras ao longo do dia. Por vezes, um grupo de cinco crianças reunia-se comigo, enquanto outros eram observados à distância, brincando ou indo de um lugar ao outro no Quilombo. Tais grupos se encontravam, interagiam e dissolviam-se de maneira imprevista, de modo que eu mesma despedia-me de um deles e acompanhava outro. As crianças menores de dois anos, às vezes nos acompanhavam, mas por pouco tempo, até serem conduzidas para suas mães. As maiores de doze ou treze anos participavam esporadicamente das brincadeiras, caminhadas e conversas, enfatizando que já não eram crianças, e sim adolescentes. Esta delimitação de idade do grupo, apesar de se constituir por uma tênue fronteira, foi construída ao longo da pesquisa. Aqui, a adolescência significa não brincar mais.

A pesquisa foi autorizada formalmente pelos responsáveis pelas crianças e também pela Associação Cultural Quilombo Brotas, representada naquele ano por

Dona Ana Maria, neta de Amélia Barbosa, ancestral fundadora do Quilombo. Além da aceitação formal, a pesquisa foi apoiada pelas crianças, desde o início, que sabiam por que eu ali estava. No início me recebiam em grandes grupos, empenhadas em conversar comigo, saber o que escrevia sobre elas no diário de campo, mostrar lugares, contar brincadeiras. A aceitação não ocorria sem questionamentos ou silêncios mantidos diante de temas que, para uma aproximação inicial de minha parte, ainda não poderiam ser falados, como o preconceito racial vivido fora do território quilombola. E as desconfianças iniciais eram consideradas constitutivas do trabalho de campo, e importantes para entender o processo de construção da pesquisa, pois a relação entre eu e as crianças manteve a mesma característica da relação pesquisador-pesquisados na pesquisa etnográfica. Neste aspecto, de acordo com Fonseca (1999),

A reação do “nativo” diante de nossa pessoa – seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, franqueza ou indiferença – é um dado fundamental da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação (p. 65).

A pesquisa etnográfica, portanto, implica estranhamento, conhecimento e trocas numa relação de alteridade e, nesse processo, tempo e convivência são fundamentais para que os “não-ditos” se transformem em diálogo, para que a empatia se torne simpatia.

O movimento de ir a campo sob a premissa das crianças como informantes fidedignos e centrais no trabalho, caracterizou-se pela abertura aos imprevistos, pela participação das crianças na condução do olhar e da escuta da pesquisadora. Toda a ida envolvia a busca pela observação de algum processo específico, como brincadeiras, construções simbólicas, relações nos grupos infantis, em meio a tudo o que via e ouvia no Quilombo. No entanto, às vezes, fui surpreendida pelo inesperado e os objetivos explicitados antes de chegar no Quilombo Brotas traduziam-se em novas indagações a partir das crianças e suas relações sociais.

No Quilombo, a primeira semana com as crianças foi uma novidade para mim e para elas. Minhas idas eram aguardadas, havia expectativas quanto a minha presença entre elas, meus interesses e quem eu era. Nesse movimento, as crianças evidenciaram sua agência na pesquisa, explicitando que eu afetava suas práticas

sócio-culturais, ao mesmo tempo em que almejavam responder aos meus interesses de pesquisadora. Eu era a adulta que chegava, que saía e voltava para vê-las. Mas não bastava vê-las. Elas estavam abertas a uma relação de troca, pois afinal: quem eu era?

Durante nossa convivência, as crianças observaram meus comportamentos e estiveram atentas a minha fala. Minha origem sócio-econômica, profissional, as concepções religiosas e vivências culturais que eu tinha eram dados para analisarem meu interesse por elas. Essa relação mostra que, durante a pesquisa as crianças agenciam o processo de produção de conhecimento sobre elas, mostrando, inclusive, que o adulto não é um sujeito neutro no campo.

Assim, num dos primeiros dias no Quilombo, um grupo de oito crianças me esperava na “casinha⁴⁶”. No dia anterior avisei que voltaria, mas fiquei surpresa pela espera e o grande número de crianças no local. Por que me esperar, se o que quero é vê-las produzindo suas relações espontaneamente? Esperavam que eu fizesse alguma reunião ou oficina⁴⁷?

Perguntei a elas por que ali estavam, e responderam que aguardavam a minha chegada. Questionei se alguém tinha dito que eu faria algo especial, e afirmaram que não, apenas me aguardavam.

Esta preparação e espera pela minha chegada evidenciou a empatia das crianças e o projeto de me conhecer. Contudo, o agenciamento desse processo por elas não era inteligível para mim naquele momento. Estranhava a disposição que tinham em fazer “coisas para me agradar”, ao invés de permitirem que eu visse seus movimentos brincantes pelo território. Eram as minhas expectativas adultocêntricas de uma infância que convivesse comigo e me ignorasse ao mesmo tempo, frente ao

⁴⁶ Importante espaço de encontro das crianças, a “casinha” é uma expressão utilizada pelas crianças, mas também pelos adultos, para se referir ao imóvel onde a comunidade concentra as atividades institucionais da Associação Cultural Quilombo Brotas. A “casinha” é uma casa de alvenaria modificada para a instalação de um telecentro, com computadores ligados à internet; uma biblioteca e uma cozinha onde são feitas as refeições e alimentos para as festividades do grupo ou o recebimento de grupos de visitantes. Nela também há uma área coberta, um pátio, lugar onde encontrava as crianças envolvidas em brincadeiras, conversas, pinturas, modelagem e colagem

⁴⁷ Alguns grupos de pesquisadores e educadores culturais interessados em desenvolver trabalhos com as crianças do Quilombo Brotas traziam oficinas com propostas prontas para que elas participassem. Quando pergunto se esperavam isso de mim penso que aguardavam uma postura semelhante a dos outros adultos de fora interessados em sua presença.

protagonismo infantil daquelas crianças quilombolas. Um trecho do diário de campo elucida a complexidade da relação entre pesquisador e crianças:

As crianças me receberam na “casinha”. Hoje outras crianças vieram. Esperavam que eu fomentasse a ida à mata ou ao “lodo”. O fato de esperarem isso de mim está me incomodando. Não quero que façam brincadeiras em função de mim. Fiquei na “casinha”. RD e ID ficaram comigo. MO foi soltar pipa. Ele estava dividido entre pipa e passeio na mata. Nenhum menino acompanhou as meninas. Sabe, a decisão de não ir (na mata) foi tomada porque até de professora a LA me chamou. Será que um adulto disse isso a ela ou será que foi criança? (...) Me afastei pra sentir se vão tentar voltar a brincar sem mim, se vão deixar de se importar comigo.

No dia anterior encontrei as crianças em brincadeiras nos quintais das casas e na “casinha”. Como a minha chegada não era esperada, observei suas ações cotidianas e múltiplas. Aos poucos, descobrindo que ali eu estava, elas se agruparam ao meu redor, na “casinha”, e intencionalmente, contaram sobre brinquedos, brincadeiras e lugares, indagando sobre o que mostrar para mim. Combinei que voltaria no dia seguinte, e isso possibilitou que se organizassem para a minha chegada.

Como sabiam que eu voltaria, as crianças se articularam para me conduzirem à mata ou ao “lodo”⁴⁸, sob a justificativa de minha presença adulta entre elas. Paralelamente, sabiam que eu ia pesquisar o que faziam, mas não como e a partir de qual posicionamento. Naquele momento, eu procurava evitar situações em que a realidade infantil fosse, supostamente, forjada pela minha presença, e com isso, limitasse a espontaneidade da realidade que perpassava a produção infantil das crianças até a proposta da pesquisa.

A ida à mata ou ao “lodo” representava para elas uma aventura, um desafio, pois nem sempre havia a aprovação dos adultos. Naquela época do ano (verão), a mata estava alta e fechada, as trilhas não eram visíveis e os lugares estavam menos acessíveis. Isso preocupava os pais e avós das crianças, que não as deixavam ir, exceto sob a supervisão de um adulto.

⁴⁸ Lodo é a forma como as crianças denominam um lugar, no meio da mata do Quilombo, em que passa um raso e estreito córrego, cuja mistura com a terra forma uma área barrenta.

As crianças consideravam que eu poderia acompanhá-las nessa aventura. Assim, mostrariam um lugar importante para elas, onde brincavam, esporadicamente, e viviam a infância que me interessava, mas desconsideraram que minha adultez urbana impedia de assegurá-las de algum risco. Desse modo, recusei a ida, justificando que, se os adultos diziam que era um perigo e que somente um deles poderia acompanhá-las, eu não garantiria sua segurança. Eu era uma adulta de fora, diferente, não acostumada com matas e trilhas, e que desconhecia o significado do “lodo”.

Além disso, naquele contexto entendi que elas forjavam suas ações para me agradar, e por isso, aproveitei a justificativa da “falta de segurança” para mostrar que não precisavam agir para mim, e que independente do que fizessem eu estaria ali. Essa situação evidenciou os imprevistos que a pesquisa de campo nos coloca enquanto pesquisadores, que diante de uma situação toma decisões, sob o risco de aproximar ou distanciar os sujeitos.

Permaneci na “casinha” com outras crianças, confusa diante da escolha feita. Tentei mostrar que a “professora” não ia com elas à mata, pois se era perigoso para elas, também o era para mim. Se elas precisassem de uma adulta frente a algum perigo, eu não poderia ajudá-las. E, com isso, mostrei minhas fragilidades.

Diante da descoberta que eu era professora, procurei entender o que isso significava para as crianças e a pesquisa. Em outras situações as crianças afirmavam que eu poderia ser professora delas, o que eu explicava que ali não seria, e “(...) *que fazem tudo como querem, pois não repreendo. Só os observo*”.

Ao longo da pesquisa, não só a “professora”, mas minha condição adulta foi frequentemente testada. Afirmava que não estava ali para repreendê-las, mas em várias situações, como num piquenique organizado por elas, questionaram se eu não poderia repreender os meninos, que faziam algazarra diante dos alimentos colocados em uma toalha no chão.

Duas meninas distribuem as bebidas e organizam o momento. Olham para mim e indagam se não vou falar sobre os comportamentos, as ações: pés na toalha, crianças que comem antes da hora.

Particpei do piquenique mantendo a observação das repreendas entre as próprias crianças, frente à algazarra dos meninos. Ao longo de todo o trabalho de campo tentei estabelecer esta relação, demonstrando a adulta que as escutava, observava e dialogava em meio às suas ações transgressoras. Entretanto, durante todo o piquenique houve “testes” a minha condição de pesquisadora.

Numa manhã em que brincavam com papéis, canetas e tinta guache na “casinha”, alguns meninos pintavam seus rostos e braços. Quando uma das meninas viu, olhou para mim, que ri. Em seguida, alertou-os: “*Vão ver quando o Zé chegar!*”. Antes que José Roberto chegasse, eles lavaram os braços no banheiro da “casinha”, que ficou sujo. Quando José Roberto chegou, de fato os advertiu, enfatizando que tinham sujado o banheiro e que não poderiam fazer aquilo.

Se, de um lado, as crianças procuravam meu lado adulto e disciplinador na relação com elas, de outro havia os adultos, que me advertiam pela convivência diante das brincadeiras. Dona Ana Maria, após alguns dias da pesquisa de campo, alertou-me severamente:

Dona Ana Maria me disse para advertir as crianças sobre a bagunça, e chamá-la em caso de malcriação. Chamar a atenção das crianças, pois não é porque são do Quilombo que podem. Como estou com eles posso adverti-los. Em seguida, pediu para as crianças recolherem lixo e papéis.

Expliquei a ela que a pesquisa objetivava não repreender as crianças, e sim conviver com elas e observá-las nas suas ações. Mesmo diante das explicações ela enfatizou a necessidade de chamar a atenção das crianças, e com isso, reafirmou que não sou criança, e que deveria agir como uma adulta. Senti-me tão advertida quanto as próprias crianças, como se estivesse cometendo uma “malcriação”. Naquele momento, algumas crianças estavam presentes e atestaram que de fato meu objetivo era conhecê-las em seus universos infantis, caracterizados pela algazarra, as brincadeiras e até as advertências. A conversa com Dona Ana Maria estreitou a relação com as crianças, que perceberam minha intenção de estar com elas nessas situações.

Sobre essa relação dos adultos com pesquisadores das crianças, Pires (2007) descreveu a forma como foi vista em Catingueira-PB, durante a pesquisa com as crianças da cidade. Interessada na experiência da religiosidade no município, ela

abriu sua casa às crianças, que nela brincavam livremente. Contudo, o movimento das crianças na casa, “(...) pulando, gritando, correndo e também brigando uns com os outros” (PIRES, 2007, p. 231) incomodou a vizinhança, que ameaçou denunciar a pesquisadora à proprietária do imóvel, sob a alegação de que estava destruindo a casa. Toda a cidade, formada por apenas cinco mil habitantes, soube da história, de modo que algumas crianças foram proibidas de ir à casa da pesquisadora.

O atrito com a vizinha rabugenta vem do fato de que, segundo ela, eu não estava me comportando de acordo com o que é esperado de uma pessoa adulta. De um adulto espera-se que ele não deixe as crianças fazerem muita algazarra ou que, pelo menos, coloque ordem na bagunça quando for preciso. Agindo daquele modo, eu só podia ser considerada uma irresponsável. Conseqüentemente, isso colocava a própria possibilidade de realização da pesquisa em jogo. Precisava contar com a aprovação dos pais das crianças para que eles as deixassem em minha companhia. Para levar a cabo o meu trabalho, de um lado, era preciso aproximar-me das crianças e, até certo ponto, “fazer-me um” com elas; de outro, não poderia comportar-me excessivamente como criança, por correr o risco de perder a confiança de seus pais, comprometendo a própria pesquisa (PIRES, 2007, p. 231).

Assim como Pires (2007) fui advertida sobre meu comportamento “não-adulto” frente às crianças. Esse fato mostra que a sociedade espera do adulto uma posição de superioridade em relação à criança, o que implica em adverti-la, controlá-la, discipliná-la. No entanto, optei por destituir-me ao máximo da adultez e questionar meu etnocentrismo em relação à infância que conhecia. Para entender o universo infantil e estar ao lado das crianças foi necessário estranhar a mim mesma enquanto adulta, e tentar desfazer-me do controle e da disciplinarização da infância.

3.3 Instrumentos metodológicos de escuta das crianças

Além desse processo reflexivo em torno da adulta que pesquisa crianças, alguns instrumentos metodológicos permitiram registrar aspectos do cotidiano do qual participam. Dentre os instrumentos havia o diário de campo, que sempre me acompanhava no Quilombo, e se constituiu em “(...) maneiras de sentir pessoas, lugares, situações e objetos” (BRANDÃO, 1982, p. 13).

No diário de campo anotei lugares, ações, falas, hipóteses, reflexões e ansiedades. Descrevi paisagens do Quilombo, que vão desde o momento anterior à

circulação diária das crianças, até as mudanças ocorridas com seus movimentos, brincadeiras, silêncios e risadas. O diário também se tornou um espaço comunicativo com as crianças que, por vezes, recorriam a ele para deixarem suas observações ou simplesmente lerem meus escritos.

Numa das idas, as primas RL (menina, 8 anos) e AB (menina, 12 anos) pediram o diário para escrever o que tinha ocorrido até aquele momento, e que consideravam importante:

As crianças me ensinaram uma brincadeira que se chamava rouba-bandeira.

AB no tambu e o José no tambu, e as meninas dançando jongo e foi muito bom a roda de jongo. Todo mundo entrou na roda de jongo.

Em seus registros observa-se a preocupação que tiveram em utilizar o pronome “ele/a” e “eles”, que eu utilizava durante a escrita, evidenciando que ambas fizeram uma leitura anterior das anotações realizadas, e se colocaram no lugar da pesquisadora interessada em dizer “aos outros” o que via e ouvia.

Mas, para ampliar os dados do diário de campo recorri ao registro fotográfico, com imagens sobre os movimentos das crianças, os lugares por onde caminhamos, a formação dos grupos, brincadeiras e brinquedos. Esta atividade ocorria em meio às conversas, caminhadas, brincadeiras, e foi conduzida por mim e pelas próprias crianças. As fotos feitas por elas ocorreram conforme o interesse de cada uma, sem qualquer orientação prévia sobre o uso. A câmera utilizada era digital, e as crianças facilmente localizaram as funções e botões existentes, fotografando com facilidade e, inclusive, filmando uma brincadeira para que eu aprendesse.

A fotografia amplia as possibilidades de análise das realidades observadas na pesquisa etnográfica (BITTECOURT, 2011, GOBBI, 2011). Segundo Gobbi (2011):

Bastante utilizadas nos diferentes campos de pesquisa, as fotografias ora auxiliam, ora fazem ver aquilo que os pesquisadores não conseguiam registrar no cotidiano da pesquisa, ou mesmo são o próprio objeto a ser investigado pelos estudiosos (p. 133).

A opção pelo registro fotográfico das ações das crianças, em diferentes situações, foi uma forma de aprofundar o entendimento da infância no Quilombo Brotas. Através das lentes da câmera apreendemos (as crianças e eu) os diferentes

aspectos constitutivos da dinâmica da infância nesse território, que aliados às anotações do diário de campo e à etnografia, possibilitaram conduzir análises acerca de quem são e o que pensam as crianças.

Segundo Gobbi (2011), fotografar é uma ação social que aumentou nas últimas décadas, pois vivemos numa sociedade das câmeras embutidas nos celulares, e de máquinas fotográficas digitais. Em relação aos campos de pesquisa, a autora afirma que:

A fotografia é aceita, sem causar celeuma, como auxiliar do caderno de notas na documentação fiel de elementos da cultura material e tecnológica de um povo; como facilitadora da entrada do antropólogo no universo a ser investigado; como mote de conversas em uma situação de entrevista; e como fonte de informação mais segura e objetiva, em uma etapa posterior ao trabalho de campo, quando o pesquisador não se encontra mais em contato com o seu objeto de estudo (GOBBI, 2011, p. 134-135).

De acordo com a autora, os usos da fotografia em tais pesquisas partem do pressuposto de que a foto é uma representação social, e não o retrato fidedigno da realidade. As fotografias nos dão a conhecer mais sobre aqueles que são fotografados, e os que fotografam. No Quilombo, fotografar instaurou uma relação de comunicação entre eu e as crianças, que aceitavam serem fotografadas e também fotografavam a si mesmas e a mim. As fotos tornaram-se conteúdo propriamente dito, e também espaço de sociabilidades entre eu, adulta e pesquisadora, e elas, crianças que aceitaram participar da pesquisa e contribuir na produção de imagens de si mesmas.

A fotografia é, segundo Gobbi (2011), uma representação da realidade e um “documento polissêmico” (p. 143) que deve ser lido em relação com o contexto em que foi produzido. No Quilombo, a interpretação das imagens foi feita em diálogo com as crianças e seu cotidiano. No processo de análise das fotografias pedi que as crianças me ajudassem, dizendo quem havia tirado as fotos e por quê. Realizamos essa proposta através da reunião das crianças na “casinha”, onde as imagens foram exibidas num telão. Ao lerem as fotos, as crianças relataram o modo como viam o Quilombo e a si mesmas, transcendendo a imagem em si. Desse modo, as fotos se tornaram o que Gobbi (2011) chama de “verdade iconográfica” que “(...) permite aos

olhos sensíveis, refletir e aprender mais sobre os meninos e meninas, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades” (p. 143).

A participação das crianças na significação das fotografias possibilitou que elas ampliassem a compreensão das intenções da pesquisa. Desse modo, o próprio fazer fotográfico se concretizou num espaço de cumplicidade (GOBBI, 2011) durante a pesquisa, onde eu pude dizer qual o objetivo das mesmas, ou seja, o sentido do interesse em estar com elas, registrar suas ações, falas, brincadeiras, compreensões do Quilombo e do cotidiano do grupo.

Aliada à etnografia, com registro em diário de campo e por meio de imagens fotográficas, em algumas situações houve a gravação de áudio das conversas com crianças e com os adultos do Quilombo. Devido à complexidade de informações, os detalhes presentes nas falas, silêncios e risadas misturados às vozes, utilizei um gravador de voz embutido no telefone celular.

As gravações junto às crianças e aos adultos ocorriam após explicar-lhes que precisava gravar nossas conversas para depois entender o que diziam. Com o consentimento deles, ligava o gravador do telefone, que se misturava aos demais objetos sobre uma mesa ou em minhas mãos⁴⁹, e se posicionava como qualquer celular aguardando uma ligação.

É importante salientar que o uso do gravador durante uma conversa com os moradores do Quilombo Brotas está muito presente em suas vidas. Desde o reconhecimento do território como quilombola, eles registram suas histórias por meio de entrevistas junto aos órgãos responsáveis pelo processo de titulação das terras e para pesquisadores e repórteres jornalísticos, visando à divulgação de sua presença e do sentido do Quilombo na cidade. Esta realidade não neutraliza a interferência que o gravador tem durante a obtenção dos relatos orais nas pesquisas qualitativas, contudo, é um dado que considero relevante para a análise dos relatos obtidos junto aos quilombolas de Brotas.

Embora os sujeitos da pesquisa sejam as crianças quilombolas, obtive relatos orais livres⁵⁰ dos adultos durante os momentos em que observava as crianças

⁴⁹ No Quilombo Brotas, o uso de celulares é intenso e diário, e os moradores carregam os aparelhos consigo em muitas ocasiões.

⁵⁰ Ver Pereira de Queiroz (2008).

em suas casas e quintais. Esses relatos foram importantes para o entendimento das relações que as crianças estabeleciam com os adultos e vice-versa. Se pesquisar crianças e suas manifestações culturais demanda a compreensão do contexto em que se dão e das relações sociais das quais participam, os adultos com as quais convivem são importantes para entender a própria infância investigada. Como nos diz Finco (2011):

Podemos afirmar que meninos e meninas são atores sociais porque sua própria existência modifica o entorno social e obriga a adotar medidas em relação a eles. Portanto, crianças têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. As crianças são atores sociais nos mundos sociais de que participam e a investigação sociológica com crianças deve focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiências; deve centrar-se nas experiências cotidianas das crianças, especialmente nas suas relações com outras crianças e com os adultos (p. 166).

Ao longo do trabalho de campo os adultos estiveram presentes no cotidiano das crianças pela interferência em suas brincadeiras, na compra ou construção de brinquedos, na educação de defesa da terra e valorização da cultura e história do grupo. Assim, a escuta dos adultos ampliou as possibilidades de análise das produções materiais e simbólicas das crianças e da compreensão da infância no território.

Os adultos constroem a infância atual e detêm a memória de uma infância, que é parte da memória coletiva de um grupo, formado pela experiência coletiva enquanto descendentes de ancestrais que conquistaram a terra hoje objeto de defesa. Suas experiências infantis permanecem naquilo que os constituem como adultos. Os relatos dessa infância envolvem o trabalho da memória que implica numa relação entre indivíduo e coletividade. Em relação a este trabalho de lembrar, Pollak (1992) aponta que:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas (...) a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (p. 201).

A infância vivida pelos adultos e rememorada durante o trabalho de campo está em relação com a experiência da infância na atualidade. No entanto, o trabalho da memória da infância no Quilombo Brotas deve ser lido sob a influência da infância atual, das condições de sua produção, das mudanças ocorridas dentro e fora do território. É a infância atual que instiga a memória da infância do adulto, o que significa que a memória tem um caráter seletivo e situado historicamente.

A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (POLLAK, 1992, p. 204).

O trabalho da memória junto aos adultos do Quilombo Brotas esteve sob a influência de meu interesse de pesquisadora, que acompanhava as crianças pelo território de uma maneira diferente, traduzida na ausência de um comportamento interventor, regulador ou disciplinador. As conversas iniciavam-se com o interesse pela infância vivida e sua relação com o Quilombo Brotas. Os adultos organizavam seus relatos conforme quisessem, mostrando como a memória é seletiva, e apontando lugares, pessoas e acontecimentos vividos pessoalmente ou que ouviram de seus pais e de Vó Amélia.

As pessoas, os lugares e os acontecimentos que os adultos lembraram porque ouviram dos mais velhos quando eram crianças, remetiam a uma memória herdada, que Pollak (1992) diz serem constituintes da memória individual ou coletiva. São lugares, pessoas e acontecimentos que “(...) tomaram tanto relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não” (p. 201).

Para compreender as representações infantis acerca do Quilombo, obtive desenhos individuais das crianças ao longo do trabalho de campo, os quais se constituem em fonte documental da pesquisa. Nos primeiros encontros com elas era recorrente encontrá-las na “casinha” envolvidas, cada qual, em seus desenhos. Nessas situações, aproveitando o envolvimento delas nestas produções, propunha que desenhassem lugares considerados importantes no Quilombo, onde brincassem ou que gostassem. Em meio a esses desenhos temáticos também recebi cartinhas e garatujas carinhosas. Nesses momentos, meninos e meninas desenhavam em meio

a dúvidas e hesitações sobre a estética de seus desenhos, se retratavam a realidade ou se estavam bonitos.

Sobre os desenhos infantis, Gobbi (2008) os concebe como uma prática social que traz representações da realidade. Para a autora, por meio dos desenhos as crianças conhecem mais sobre elas e os outros, e elucidam aos adultos suas percepções. Desse modo, os desenhos infantis se tornam espaços de comunicação e de mediação simbólica.

(...) o desenho é uma representação do mundo, ao mesmo tempo que se constitui como objeto do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como à própria criança saber mais sobre os outros meninos e meninas que com ela se relacionam, de perto e de longe (GOBBI, 2008, p. 200-201).

Os desenhos oferecem “pistas” sobre o pensamento das crianças em relação à vida no tempo presente. O olhar atento aos seus desenhos nos aproxima delas a partir do tempo presente, em que são crianças protagonizando a construção de concepções sobre as relações sociais existentes. Por meio dos desenhos conhecemos a criança “de hoje”, rompendo com a visão exclusiva do vir a ser adulto.

Os desenhos são dados que criam um campo de comunicação, ampliando o diálogo com as crianças. Com eles ampliei a compreensão de seus mundos infantis, das sociabilidades vividas e das representações sociais existentes em torno do Quilombo. Como mediação e comunicação, as questões que envolvem a produção dos desenhos, segundo Gobbi (2008):

(...) são fundamentais para pensarmos a criação de desenhos a partir de olhares que os investiguem considerando as relações sociais estabelecidas pelos meninos e meninas em suas brincadeiras, na convivência com os adultos, nos espaços escolares ou fora deles, construindo suas culturas, expressando aspectos do multiculturalismo que podem ser considerados. Revelam visões mais ricas e aprofundadas das relações estabelecidas em sociedade e mesmo expressões da imaginação infantil que, tantas vezes, passa ao largo do pensamento e da compreensão dos adultos (p. 206).

A autora afirma que os desenhos não são retratos da realidade, mas espaços subjetivos a serem analisados no contexto social e cultural mais amplo. Neste sentido, o desenho:

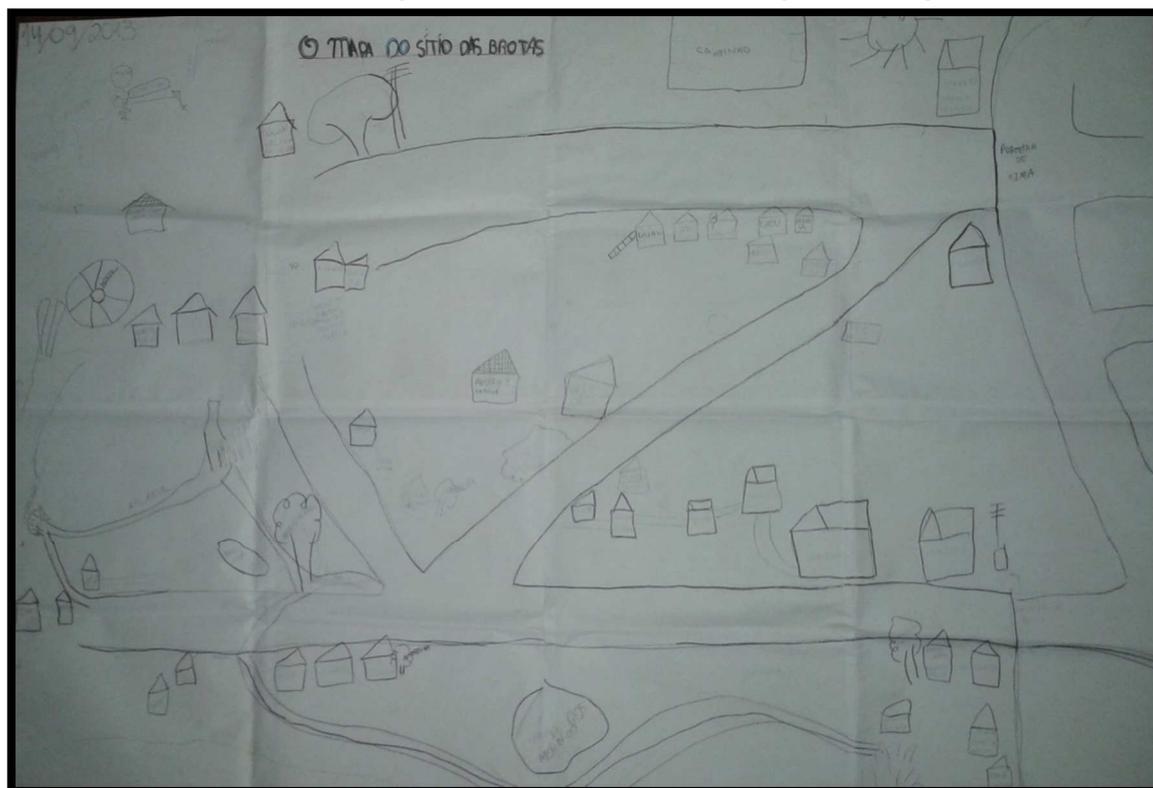
Não é expressão de neutralidade ou mesmo do todo ali representado. É um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletirem e aprenderem mais sobre os meninos e meninas, ou mesmo sobre seu processo de criação, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades. Concebendo as crianças como construtoras de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas. No que toca à pesquisa com crianças – sem desconsiderar os demais objetos de pesquisa – é propor-se a permanentemente rever e reaprender o que nos parece tão natural – temos uma forte presença da infância em nosso cotidiano, o que a torna comum e natural – e com isso considerá-la como sujeito e suas criações como produtos de contextos sociais, culturais e históricos específicos (GOBBI, 2008, p. 202).

Os desenhos produzidos pelas crianças ofereceram indícios sobre a apropriação do universo simbólico que constituía a vida do grupo, a importância das relações familiares, o respeito aos velhos, a questão da terra e das condições de vida como negros e quilombolas trabalhadores.

Outro espaço de mediação simbólica construído no trabalho de campo foi um mapa elaborado pelas crianças. Nas comunidades quilombolas, a delimitação de seus territórios – lugares dotados de sentido, onde elaboram historicamente as relações sociais marcadas pelo parentesco, a memória dos antepassados, o uso singular da terra – é parte constitutiva de suas vidas. Suas fronteiras geográficas: pastos, matas, rios, quintais, delimitam a organização social do grupo internamente e com a sociedade do entorno. Tais fronteiras são objeto de invasões e/ou ameaças de desapropriação, e são por meio delas que constroem a identidade étnico-racial.

Ao propor a construção do mapa, busquei representações infantis sobre os lugares existentes no Quilombo. O trabalho de elaboração do “Mapa do Quilombo”, nome dado pelas crianças, consistiu num momento de elucidação do protagonismo infantil, em que elas mostraram onde caminhavam pelo território, quais os lugares importantes e por quê. Os lugares referenciados por elas eram diferentes, embora complementares àqueles reconhecidos pelos adultos, e elucidavam novas formas de se apropriar do território.

MAPA 2 – “Mapa do Quilombo” – elaborado pelas crianças



(Mapa elaborado pelas crianças, out. 2013)

O mapa foi desenhado em outubro de 2013, após diversas idas e vindas do Quilombo, e vários passeios pelo território. Nele, as crianças indicaram casas e moradores, lugares entre as matas e águas, e espaços de encontro, como o campinho e a “casinha”, evidenciando a ampla dimensão que elas têm do território quilombola.

Lopes e Vasconcellos (2005) chamam de “territorialidades infantis” a apropriação que as crianças fazem de espaços e lugares designados para elas pelos adultos, assim como, a reconfiguração desses mesmos espaços e lugares por elas.

As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados (LOPES E VASCONCELLOS, 2005, p. 39).

Os “territórios usados” são os lugares de sentido onde as crianças e todo o grupo vivem, produzem a vida e a identidade. Esses territórios transpõem o próprio “chão” e a dimensão geográfica, pois são lugares onde viveram os antigos e são

mantidas formas de organização social que dão identidade aos grupos e os sentidos de sua existência.

O mapa, os desenhos, as fotografias, os relatos orais e registros em diário de campo conformam dados de uma realidade complexa vista através das crianças do Quilombo. No momento da análise optei pela compreensão da infância, considerando as crianças como sujeitos imersos em relações de sociabilidade, ou seja, complexas relações de trocas entre diferentes sujeitos, e não apenas as próprias crianças.

Em termos conceituais, sociabilidades ou relações sociais referem-se à participação das crianças na vida do grupo, ao seu protagonismo infantil. Elas recebem os ensinamentos dos adultos e sofrem o adultocentrismo, mas também participam da educação que eles empreendem, na medida em que, transgridem, brincam, inventam, criam, significam espaços e se organizam de maneira própria. Trago o conceito de sociabilidades para pensar essa multiplicidade de relações que envolvem as crianças enquanto brincam, acompanham adultos, sendo supervisionadas ou controladas por eles, ainda que à distância.

Sociabilidade envolve cultura, e por isso, subjetividade, criatividade, imaginação e ludicidade no mundo material e nas relações humanas (SIMMEL, 2006). Expressa a presença de indivíduos e gerações no conjunto da sociedade, e suas escolhas durante o processo de apropriação das regras sociais, das tradições e dos costumes.

De acordo com Simmel (2006), sociabilidade diz respeito a um processo no qual:

(...) o indivíduo tenha que se adequar a um contexto comum e viver para ele; mas também que os valores e aspectos relevantes devem refluir para o indivíduo justamente a partir desse contexto; o fato de que a vida do indivíduo seja um desvio com relação aos fins do conjunto; mas que a vida do conjunto, por sua vez, também seja um desvio para os fins do indivíduo (p. 77-78).

Sociabilidade envolve a complexidade que constitui a vida humana, em que os limites entre a dimensão individual e coletiva são tênues e imbricados um no outro. As crianças, como sujeitos “sendo” e não “vindo a ser”, vivem a sua individualidade na relação com os grupos infantis, com o Quilombo do qual são parte e os diferentes

sujeitos sociais que entram no território e que estão nas cidades, nos grupos culturais, nos movimentos sociais dos negros, nas organizações governamentais e não-governamentais e na escola. Nesse sentido, as relações de sociabilidade nos dizem

(...) do espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. É o território, por excelência, da criança e seu mundo de infância (GUSMÃO, 2012, p. 167-168).

É no espaço da cultura que a criança quilombola se pensa na relação com outras e com os adultos. É em meio a uma relação entre diferentes e iguais, do ponto de vista etário, que ela constrói brincadeiras, ocupa e significa os lugares, indicando a infinidade de possibilidades de pensar o grupo e a si mesma. Nesse sentido, as múltiplas produções materiais e simbólicas das crianças, constitutivas da cultura infantil, mostra como elas possibilitam entender o Quilombo e os sentidos de se fazer parte dele, como sujeitos ativos e protagonistas de um tempo presente que articula o passado e expõe as possibilidades de um futuro na dinâmica de suas vidas.

4. “Ser criança é brincar!”: LÚDICO E TERRITÓRIO NAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E NOS BRINQUEDOS DO QUILOMBO

“*Ser criança é brincar*” é uma das primeiras anotações feitas no diário de campo, durante o encontro na Casa de Cultura Fazenda Roseira. É uma expressão que define infância como tempo e lugar da brincadeira. As duas meninas, de quinze e dezessete anos, que explicitaram esta noção de criança e de infância se afirmaram crianças naquele momento, mas em situações posteriores recusaram o pertencimento ao grupo infantil, corroborando com uma delimitação etária que define criança como sujeito até doze anos de idade.

Ao longo da pesquisa não as vi entre as crianças, e na organização de uma gincana, por exemplo, elas reclamaram a José Roberto a preferência por músicas a brincadeiras, pois não eram crianças e não iam brincar. Além dessa afirmação, percebi que, raramente, meninas e meninos quilombolas maiores de treze e catorze anos se juntavam às brincadeiras das crianças menores. Quando as observava entre as crianças, suas ações envolviam mais supervisão e repreensão do que a participação no ato de brincar, propriamente dito. Apareciam entre nós para chamar irmãos/ãos e primas/os para casa, ou utilizar computadores existentes no espaço da “casinha”, onde as crianças frequentemente se reuniam. Apesar disso, a afirmação da infância em meio à negação da participação enquanto criança elucidava como a brincadeira e a ludicidade infantis no território eram concebidas como experiências positivas e valorizadas por todos.

Ansiosa por respostas, iniciei o trabalho de campo perguntando às crianças e aos adultos o que era ser criança e o que significava infância para eles. Ao longo da pesquisa vi e ouvi crianças e adultos, adolescentes, jovens e velhos definirem, de acordo com o grupo de idade, o significado de infância e quais os sujeitos que dela faziam parte, segundo as experiências infantis vividas e a relação com as crianças na contemporaneidade. As crianças, sujeitos definidos pelos adultos e adolescentes como aquelas até doze ou treze anos, poucas vezes recusavam o grupo de idade a que eram encerradas. Já os meninos e meninas maiores negavam a condição de crianças, e no cotidiano, de fato, não se envolviam nas vivências dos grupos infantis.

As crianças reuniam-se em diferentes grupos brincantes, com brinquedos e em diálogos durante caminhadas pelo território ou encontros na “casinha”. Viver a infância perpassava, além disso, a realização de favores aos adultos, a colheita de frutos para consumo próprio, brincar de jongo, observar visitas no Quilombo, realizar trilhas com outras crianças ou com adultos. Suas relações eram mantidas, majoritariamente, por laços de parentesco, enquanto irmãs/ãos, primas/os, sobrinhas/os, tias/os. Observei que poucas crianças não-quilombolas estiveram entre elas, e dentre as que vi todos eram meninos (vizinhos) a brincar com os meninos do Quilombo. Essas observações ocorreram nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares, pois nos outros dias as crianças estavam envolvidas na rotina escolar e saíam poucas vezes de casa. A condição de descanso dos afazeres da escola era, aparentemente, a mesma para todas as crianças vizinhas. Apesar disso, os grupos infantis no Quilombo tinham pouquíssimas crianças não-quilombolas.

É importante ressaltar uma característica do trabalho realizado junto às crianças, que diz respeito às observações e vivências majoritariamente externas às moradias das crianças.

As crianças vivenciam a infância entre si e com os adultos, em diferentes espaços e tempos, dentro e fora do Quilombo. No entanto, centralizei o trabalho de campo nas relações infantis dentro do território quilombola, mas fora das casas das crianças, pois assim eu “interferia” menos nas rotinas dos adultos, homens e mulheres, e também na dimensão íntima das famílias. Em razão disso, a construção de uma relação de empatia entre pesquisadora e sujeitos envolveu o estabelecimento de alguns limites entre o que era possível ver e ouvir no campo. Assim, nem sempre quando adentramos no universo significa que somos autorizados a tudo ver ou ouvir. Da mesma forma, mesmo que estejamos dispostos a produzir o olhar mais abrangente e profundo acerca de uma realidade, enquanto pesquisadores, somos limitados pela característica das relações mantidas entre os sujeitos, pelo olhar e ouvir, o registro e suas formas de “capturar” a realidade, o tempo de pesquisa, as teorias com as quais analisamos os dados, a interpretação e construção da escrita.

Durante o trabalho de campo adentrei as casas das crianças na hora das refeições, participei das conversas com as mulheres dessas casas, bem como nas tardes para um café. Nessas situações pude ver as crianças em suas brincadeiras,

com brinquedos, assistindo televisão ou jogando videogame, mas tais momentos foram menores e menos intensos. Foram nos quintais, nas ruas, matas e trilhas que observei a infância das crianças e suas relações infantis.

Contudo, enquanto pesquisadores, o que produzimos é uma dentre as muitas explicações para uma realidade social situada num determinado tempo histórico e em mudança. Assim, no Quilombo Brotas, como dizem os adultos, a infância de ontem não foi igual à atual. E não é a mesma infância porque houve mudanças na cidade de Itatiba, na Região Metropolitana de Campinas, da qual o município faz parte, e na sociedade brasileira como um todo. As cidades cresceram, brinquedos industrializados estão mais acessíveis às crianças quilombolas, há videogames e computadores nas casas, além da televisão e dos aparelhos celulares e tabletes com os quais as crianças se ocupam. Com isso, o recorte da infância atual no Quilombo, para ter a maior abrangência possível, exigiu que sua análise tivesse relação com a totalidade social, marcada por aspectos históricos, políticos, culturais que afetam os sujeitos, no tempo e no espaço. Portanto, para compreender onde a infância do Quilombo Brotas se situa, foi preciso enfrentar o desafio de abordar a infância na modernidade, seu ontem, seu hoje.

Do muito que vi, destacam-se as brincadeiras das crianças fora de suas casas como constitutivas das experiências infantis no Quilombo, e da cultura lúdica infantil ali existente. De acordo com Brougère (1995), a cultura lúdica envolve as brincadeiras e os brinquedos existentes em determinado grupo social, as ações brincantes propriamente ditas, as representações simbólicas elaboradas durante o ato de brincar, e nesse sentido, diz respeito aos processos de criação, “imaginação, relatos, histórias” (p. 51).

Para descrever e analisar essa ludicidade infantil concebo jogo e brincadeira como sinônimos e relativos às experiências brincantes infantis pesquisadas. Essa opção justifica-se pela existência de inúmeras brincadeiras entendidas como jogos e vice-versa.

A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo (KISHIMOTO, 1994, p. 01).

Como a centralidade da análise aqui proposta é entre cultura lúdica infantil e território quilombola, não categorizei as produções das crianças em jogos ou brincadeiras, e sim em experiências infantis em lugares. A brincadeira é uma atividade livre e consentida, em que as crianças estão interessadas no prazer que o brincar em si lhes proporciona (BROUGÈRE, 1995; HUIZINGA, 2012). É uma expressão da ludicidade no quilombo, e por isso, diz da cultura ali produzida. É a maneira como as crianças constroem sua ideia de mundo, de Quilombo, de viver com o outro, de interagir com adultos e crianças de idades diversas. As brincadeiras constituem tempos e espaços em que a “incoerência” do faz-de-conta e a subjetividade são marcantes e importantes para o entendimento das relações sociais, da tradição, do sentido de ser quilombola e de serem crianças negras (BENJAMIN, 2002).

Brincando, as crianças interpretam a cultura, aprendem sobre o mundo que as cerca, as relações entre os sujeitos, a cultura existente, seus valores, crenças e formas de organização, como diz Brougère (1995).

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (p. 76-77).

Os lugares de brincar ou “elementos externos que influenciam a brincadeira” (BROUGÈRE, 1995) são quintais, ruas, trilhas e matas, que mostram o que é ser criança quilombola e o significado da infância no Quilombo. O que as crianças fazem no território introduziu reflexões no campo de conhecimento acerca da criança e da infância, sobre as infâncias no mundo atual, o significado das culturas infantis e a criança enquanto sujeito social e cultural que elabora significados ao mundo que a cerca.

Os espaços brincantes das crianças do Quilombo são aqui denominados como lugares, pois são mais que uma área geográfica numericamente mensurável. Lugares, tal como territórios para Sodré (1988), são espaços construídos, simbolicamente, pelos sujeitos sociais, e assim, permeados pela cultura dos grupos, suas crenças, valores, formas de organiza o social, trajetória histórica, rela oes com a sociedade envolvente.

Os lugares em que as crianças brincam possuem história, referências identitárias, da tradi o, do universo mítico e religioso do grupo. Informam sobre o Quilombo e seus moradores, dizem do sentido de ser quilombola e membro de um grupo negro. Dessa forma, abordar lugares brincantes remete ao modo das crianças se apropriarem e transformarem o território quilombola, o que permite dizer de uma ludicidade e territorialidade infantil presente e em movimento.

Paula (2014), pesquisando os processos de educa o vivenciados pelas crianças quilombolas das comunidades de Morro do Fortunato e Aldeia, situadas no estado de Santa Catarina, analisou como as crianças eram capazes de dizer sobre o próprio território onde viviam. Segundo a pesquisadora, elas elaboravam significados aos lugares existentes e uma compreensão das rela oes sociais marcadas pela participa o naquele grupo.

Segundo a autora:

As crianças são informantes capazes de falar do lugar onde vivem. Além de um sentimento de pertencimento afetivo ao lugar (sentimento marcado também pela fixa o ao território de seu grupo social e étnico de pertenc a), elas também parecem compreender as fronteiras físicas e simbólicas entre o quilombo e as demais comunidades do entorno. Elas produzem e são produzidas por uma territorialidade que se mant m como espaço geográfico, embora em permanente mudança em face dos movimentos que tra am em seus cotidianos. O lugar   vivido nas inter-rela oes que estabelecem com seus pares e também com os adultos (PAULA, 2014, p. 213).

Dialogando com Aug  (1994), a pesquisadora trabalhou com o conceito de lugar como “espaço possuidor de aspectos identitários, históricos e relacionais” (PAULA, 2014, p. 213), e assim como proponho na análise das produ oes das crianças do Quilombo Brotas, considerou que os espaços brincantes das crianças são lugares onde aprendem o sentido de ser quilombola.

Acompanhando as crianças quilombolas nos lugares em que brincam, conheci suas brincadeiras enquanto “suporte de representações” sociais (BROUGÈRE, 1995). Brincando, as crianças agiam de uma determinada forma, representando e interpretando situações sociais relacionadas ao Quilombo.

Do mesmo modo, quando as crianças quilombolas estão fora de suas casas, também aí produzem cultura infantil. Elas interagem constantemente com os lugares, adultos e crianças, através de suas brincadeiras e brinquedos, movimentos e sons, o que é perceptível até mesmo para estudiosos de outros temas. Por exemplo, Caon (2012), em pesquisa sobre educação corporal dos adultos do Quilombo Brotas, não pôde deixar de citar a forte presença da cultura infantil no território, através do movimento das crianças, com seus brinquedos e brincadeiras.

(...) em muitos dos fins-de-semana nos quais estive em Brotas, pude observar ou, perceber, enquanto eu conversava com adultos, caminhava pelo sítio etc., que elas eram “todas movimento”. Elas corriam, empurravam-se nos patinetes, bicicletas e pequenos triciclos, soltavam pipa, brincavam na terra, soltavam bombinhas juninas em todos os espaços e nos pés uns dos outros, brincavam de faz-de-conta, tocavam instrumentos musicais (de brinquedo ou de verdade) (...) (CAON, 2012, p. 163).

No registro das produções infantis do Quilombo há acontecimentos simultâneos, grupos em diálogo, confrontos, acordos, risadas, choros, uma sucessão de fatos. Percebe-se que esta é uma característica das pesquisas que observam coletivos infantis, e que evidenciam como as crianças são sujeitos do movimento, da ação, da brincadeira e da interação. Prado (1999), em pesquisa sobre crianças em um espaço de educação infantil, traz essa simultaneidade e movimento:

as crianças podiam ser observadas estabelecendo relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, experimentando, imitando, simulando e inventando brincadeiras em diferentes momentos, nem sempre especificados ou permitidos para esta atividade; seja nos momentos de banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo e de ser conhecido por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados – espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças (p. 95).

Logo nos primeiros dias no Quilombo, durante uma breve caminhada pelo território vi grupos de crianças envolvidas em brincadeiras diversas, em diferentes lugares.

Cheguei no Quilombo e fui recebida pela Thalita e o José Roberto. Antes, cumprimentei RD (menino, 9 anos) e duas meninas vizinhas dele. As meninas estavam no terraço da casa jogando água umas nas outras. RD estava ao redor de sua casa, sozinho.

Chegando à “casinha”, encontrei RD com dois meninos, WB (12 anos) e TV (10 anos), organizando suas pipas (lata de linha, rabiola e pipa). Ao lado havia dois bonecos (estilo MXStell). Naquele horário as crianças estavam dispersas. Algumas na “casinha”; RL (menina, 8 anos) no quintal de sua casa com JC (menina, 6 anos) e PM (menina, 7 anos) brincando de manicure. RL estava sentada numa cadeira pequena, com uma mesinha de madeira em sua frente, e PM na frente dela com a mão esticada. JC observava RL passar o esmalte amarelo e prata nas unhas da irmã, metade da unha de uma cor e a outra metade de outra. Eu as cumprimentei e contei que ali estava para conhecer as brincadeiras que faziam no Quilombo. JC foi dizendo que brincavam de panelinhas, boneca, “casinha” em sua casa. RL mostrou suas duas bicicletas. JC e PM apontaram a casa delas e disseram que lá tinham galinha, coelho, cachorro.

Observei ainda, diferentes brincadeiras em espaços distintos, dentre elas pintar as unhas. Pensando que se tratava de brincar de manicure⁵¹, perguntei à RL (menina, 8 anos), se a menina era sua cliente. Como resposta obtive um rápido “Ah?”, explicitando meu desconhecimento em relação à brincadeira que elas faziam. Posteriormente, notei as próprias mulheres pintando umas as unhas das outras, e assim, uma relação de troca que não envolvia o termo “cliente” ou um trabalho chamado “manicure”.

A brincadeira de pintar as unhas informava a existência de uma prática de solidariedade entre as mulheres do Quilombo, envolvendo o embelezamento do corpo e um momento de diálogo entre si. Entre elas, não só pintavam as unhas, mas mantinham o cuidado com os cabelos (hidratação, preparação de penteados) umas das outras, o que envolvia as crianças, principalmente, nos preparativos para as festas.

Para Borba (2009), a brincadeira de papéis sociais, como pintar as unhas ou manicure, implica mais numa escolha das crianças, interessadas nesta prática

⁵¹ Profissional que se dedica ao cuidado das mãos, aparando as unhas, lixando-as e pintando-as.

social, do que na mera imitação do mundo adulto. Assim, o que interessaria às meninas seria menos reproduzir a técnica da pintura do que vivenciar, a seu modo, a experiência colaborativa do cuidado entre mulheres.

A brincadeira não é, portanto, cópia da realidade, mas sim, um espaço onde esta é pensada, refletida, discutida, transformada e reinventada, sob os olhos das crianças (BORBA, 2009, p. 104).

Nesse sentido, as brincadeiras existentes no Quilombo dizem sobre as relações sociais ali estabelecidas, e revelam como as crianças apreendem os saberes, valores, uma rede simbólica, de sentido e significados que perpassam tais relações. A brincadeira de cuidado com o corpo do outro, no caso, das crianças entre si, elucida esse papel do brincar que ocorre de maneira livre e segundo o desejo das crianças.



Foto 12 – Casa de RL à esquerda
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Esse primeiro olhar para as relações entre as crianças demarcou o exercício metodológico que se desenrolaria a partir dali, envolvendo estranhamento, aproximação, dúvida e abertura ao novo. Dentre as primeiras produções infantis que observei, brincar de pintar as unhas traduzia a busca que ali se iniciava: a compreensão do Quilombo a partir das crianças.

A brincadeira de papéis sociais explicita a relação entre a cultura lúdica infantil e a territorialidade no Quilombo Brotas. Uma relação entre brincadeiras e brinquedos que subsidiavam e eram elaborados segundo o campo simbólico das crianças nos lugares reapropriados por elas. Adentrando em parte dessa cultura lúdica, os brinquedos e as brincadeiras demarcam o território.

4.1 Brinquedos: objeto lúdico na cultura infantil quilombola

No Quilombo, os brinquedos são objetos comprados por adultos ou materiais reapropriados por elas num contexto lúdico, sozinhas ou em grupo, como é possível visualizar na Tabela 2.

Tabela 2 – Brinquedos

Tipologia	Local/lugares ⁵²	Fonte	
1	Bonecas	Casas e todo o território	Observação e relatos
2	Pipa	Ruas, “casinha”, campinho.	Observação e fotos
3	Bicicleta	Ruas	Observação e relatos
4	Carrinhos	Ruas, quintais, “casinha”	Observação
5	Skate	Ruas	Observação
6	MX Stell	Ruas, quintais, casas, “casinha”	Observação e fotos
7	Panelinhas	Quintais, casas	Observação e relatos
8	Fogãozinho	Quintais, casas	Observação e fotos
9	Celular	“casinha”, ruas, quintais, casas	Observação
10	Balanço	Quintais, “riozinho”	Observação e fotos
11	Árvore	Quintais, “riozinho”, mata	Observação e fotos
12	Madeira	Ruas, “casinha”	Observação e fotos
13	Pedras	“casinha”	Observação e fotos
14	Água	Casas, quintais, “riozinho”, “Rio azul”, “cachoeira”, lodo	Observação
15	Piscina	Quintais	Observação
16	Esmalte	Quintais, casas	Observação
17	Tinta	“casinha”	Observação e fotos
18	Bola	Ruas, campinho, quintais	Observação e fotos

⁵² Local/lugares diz respeito aos lugares: (a) onde vi as crianças com os brinquedos ou objetos; (b) onde os brinquedos estavam posicionados, indicando que ali estiveram crianças; (c) onde os brinquedos estavam fixados (caso da balança, da piscina) e (d) onde as brincadeiras se desenrolavam.

19	Pandeiro	“casinha”	Observação e fotos
20	Tambor	“casinha”, campinho	Observação e fotos
21	Pelúcias e bonecos	Casas, ruas, quintais	Observação
22	Computador	“casinha”, casas	Observação e fotos
23	“Folha que abre”	Mata	Observação e fotos

Os lugares onde as crianças utilizam ou criam brinquedos são espaços concebidos a partir de uma relação entre concepções e funções adultas e infantis. “Casinha”, casas, quintais, mata, “riozinho”, “Rio Azul”, “cachoeira”, “lodo”, campinho e ruas compõem o território quilombola onde a cultura infantil é vivida no Quilombo Brotas. Alguns lugares possuem denominações que só as crianças usam, como “Rio Azul” e “lodo”. Esses e os demais lugares escritos entre aspas indicam as formas infantis de nomeação dos espaços ocupados pelas crianças do território.

As três ruas de terra dão acesso às casas e lugares do território, e embora tenham placas que homenageiam seus antepassados, são nominadas cotidianamente como “lá embaixo” (Rua Claro Barbosa) ou “lá em cima” (Rua Bento Barbosa), e por meio de uma referência a quem mora nelas. Na “rua de cima” há a “casinha”, a saída pela porteira “de cima”, o “campinho” e o acesso à mata. Na “rua de baixo” há o “riozinho”, o “Rio Azul”, a casa de Tia Lula e a Tenda de Umbanda mais ao fundo, a casa de Tia Aninha, além de pracinhas onde as crianças se encontram. O acesso à “cachoeira” e ao “lodo” se dá por quaisquer ruas, mas implica em adentrar na mata de baixo e percorrer um trajeto maior.

As muitas das ruas ocupadas pelas crianças têm por referência quem mora nelas (crianças e adultos), as suas casas e os espaços brincantes próximos, mais do que o nome oficial presente nas placas. Nessas ruas, como em outros lugares, as crianças do Quilombo manipulam ou criam objetos lúdicos que Brougère (1995) analisa de duas maneiras:

o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços

intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança (p. 62-63).

O brinquedo evidencia uma sociedade que pensa as crianças e que se expressa através dele (BROUGÈRE, 1995). No Quilombo, as bonecas (brancas) de borracha, os bonecos de programas televisivos voltados para as crianças, ursinhos de pelúcia, bonecos de guerra (MX Stell), carrinhos, panelinhas e fogõezinhos rosa e lilás são dados por adultos⁵³. A presença desses brinquedos mostra que as crianças escolhem a partir de um rol de opções existentes e construídas por adultos fabricantes e propagandistas. Assim, a obtenção desses objetos lúdicos explicita o quanto o universo infantil faz parte da sociedade, e como o brinquedo é um objeto pensado dentro dessa relação criança-adulto.

Benjamin (2002) coloca essa reflexão, afirmando que:

Há, portanto, um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos. É um desatino quando uma obra recente, no mais bastante meritória, acredita por exemplo poder explicar a matraca do bebê com a afirmação: “Por regra geral, a audição é o primeiro sentido a exigir atividade” – desatino porque desde tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra os maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser colocado nas mãos do recém-nascido (p. 96-97).

Para o autor, há uma história dos brinquedos atrelada às intencionalidades dos adultos. O exemplo do chocalho ou matraca aborda os processos de significação do objeto e sua relação com as crianças. No caso de brinquedos industrializados encontrados no Quilombo Brotas, têm-se uma comunidade quilombola inserida na sociedade da compra, do consumo, do trabalho e do interesse em satisfazer as crianças. Aponta o empreendimento de adultos, membros dessa sociedade do consumo, com brinquedos e a colaboração nas brincadeiras existentes, ainda que nem sempre de modo consciente. Os brinquedos explicitam, igualmente, que pensar

⁵³ Esses adultos são seus familiares ou outros, pertencentes a entidades beneficentes ou grupos de assistência, que doam brinquedos para as crianças do Quilombo Brotas em datas comemorativas, como Dia das Crianças, em outubro, e Natal, em dezembro.

o isolamento das comunidades quilombolas é *a priori* uma leitura equivocada do processo de territorialização desses grupos.

As brincadeiras que agregam estes brinquedos possuem uma especificidade cultural do Quilombo Brotas. Por exemplo: um fogãozinho rosa diz de brincadeiras de casinha e cozinhar, porém, isso não ocorria numa sala fechada ou num espaço dito “para crianças”, e sim num quintal de chão batido, envolto por bananeiras num território quilombola. As panelinhas e pratinhos de plástico que já foram recheadas de “comida de verdade”, envolviam primas e suas mães num brincar de cozinhar, que as mulheres diziam ser uma forma de mostrar como elas próprias brincavam na infância.

Brougère (1995) afirma que o brinquedo nos informa sobre a cultura e o grupo social onde está presente. Para ele,

o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura (BROUGÈRE, 1995, p. 08).

No Quilombo, os brinquedos são suportes para brincadeiras entre crianças quilombolas que trocam entre si experiências de vida. Brincando, elaboram significados para brinquedos e situações sociais, formas de ver a si mesmas e ao grupo do qual fazem parte. Manipulando brinquedos elas representam papéis sociais existentes dentro e fora do território, como ser mãe, tia ou cozinhar. Ao mesmo tempo, transpõem, por exemplo, o ursinho de pelúcia propriamente dito, e o torna uma criança a ser cuidada ou levada para um passeio.

Nesse processo, segundo Brougère (1995, p. 41)

a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações.

Para o autor, a produção do brinquedo em si é a transformação de uma representação em objeto marcado por intencionalidades adultas, “de conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade” (p. 63). No brinquedo, as cores, formas, e papéis sociais sugeridos traduzem uma forma de conceber a criança, além de uma infância idealizada pelo adulto.

De acordo com Brougère (1995), pensar o brinquedo implica na análise da relação que a criança estabelece com um objeto que perpassa a lógica de uma sociedade capitalista da aquisição, compra, posse e uso. As crianças do Quilombo vivem num território específico, cuja visão essencializada das comunidades quilombolas pode alocá-las a parte desse sistema capitalista. Porém, como o próprio histórico do grupo atesta, nunca estiveram isolados, de modo que, as crianças explicitam o desejo de ter brinquedos industrializados, os quais são divulgados durante os programas de TV ou entre as próprias crianças de dentro e de fora.

Mas, o modo como esses brinquedos são utilizados nas brincadeiras não corresponde, necessariamente, à função previamente pensada pelo adulto. Para o autor, o brinquedo é “marcado, de fato, pelo domínio do valor simbólico sobre a função ou, para ser mais fiel ao que ele é, a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal” (BROUGÈRE, 1995, p. 11). O brinquedo é um objeto lúdico que contém uma multiplicidade de representações possíveis, as quais são acionadas pelas crianças, que o transformam durante o brincar. Isso significa que, uma boneca só se torna um brinquedo durante a interação lúdica que a criança estabelece com ela numa brincadeira específica, por exemplo, como a filhinha de uma das meninas do Quilombo. Nesse sentido, segundo Brougère (1995, p. 68):

A interação lúdica associa às significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo uma produção de sentido e de ação que emana da criança. É o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica, quer ela seja ou não original.

Sobre essa criança que brinca, altera o objeto e o faz por meio de uma imersão no universo simbólico da imaginação, do movimento, da simultaneidade e da subjetividade, Benjamin (2002), no texto *A História Cultural do Brinquedo (1928)*, já afirmava a brincadeira como determinante da função do brinquedo.

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda (p. 93).

E por meio da imaginação, as crianças alteram não só os brinquedos industrializados, como os materiais da natureza: pedras, madeiras, folhas e árvores. Nesse sentido, Kishimoto (1994) diz da multiplicidade e diversidade de objetos que podem se tornar brinquedos, pois:

À semelhança do jogo, o brinquedo não pertence a uma categoria única de objetos. Com várias manifestações, existência efêmera, como fazer séries históricas de milênios de brinquedos confeccionados com materiais perecíveis, esquecidos, como raminhos, seixos, raízes, vegetais, castanhas e espigas (p. 8).

Numa tarde, atravessando o “riozinho” com um grupo de meninas, LN (menina, 7 anos) me mostrou como uma folha se abria, repentinamente, quando colocada na palma da mão. A surpresa com a transformação, a procura pelas folhas em meio às árvores e plantas e, por fim, a localização e a brincadeira de abrir e fechar transformavam aquela folha num brinquedo.



Foto 13 – Folha que abre, nas mãos de LN (Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 14 – “Folha que abre”, nas mãos da pesquisadora (Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Pedaços de madeira são transformados em brinquedos para as brincadeiras de Polícia e Ladrão e Taco. Pedrinhas se tornam alimentos para dois meninos de três e cinco anos, e árvores sustentam propostas brincantes de corpos

infantis que se movimentam de um galho ao outro, numa “aventura”, como disseram os meninos, para saber quem conseguia subir mais alto.



A apropriação da natureza como brinquedo foi observada por Spindola (2008), nas comunidades quilombolas de Furnas de Dionísio e Furnas da Boa Sorte, no Mato Grosso. Lá, as crianças usavam pedaços de madeira, galhos e pedras para brincar. Do mesmo modo, nos quilombos de Morro do Fortunato e Aldeia, em Florianópolis, Paula (2014) analisou como a produção da cultura infantil das crianças mantinha o diálogo com os recursos existentes na natureza.

Em outro momento da brincadeira, que considero de reinvenção e de autonomia, Zulu resolveu fazer um arco e flecha. Ele pegou uma faca de cozinha e passou a cortar um galho que havia encontrado pelo caminho. Inicialmente, minha reação foi, obviamente, de achar que ele poderia se machucar, se cortar; depois fiquei impressionada com sua destreza ao manusear aquela faca. Os adultos que passaram perto dele, tia e mãe, não chamaram sua atenção ou o aconselharam a tomar cuidado, o que pareceu demonstrar que ele utilizava aquela faca frequentemente. Após terminar o

que ele intencionava fazer, guardou a faca e foi partilhar sua brincadeira com Eno, no parque (PAULA, 2014, p. 225).

Do mesmo modo, Santos (2010), em pesquisa na comunidade quilombola de Bombas, no estado de São Paulo, observou a utilização de sementes, pedaços de madeira, pedras, folhas e galhos de árvores como brinquedos das crianças.

Como relata a pesquisadora:

A ação lúdica das crianças em Bombas na relação com brinquedos ocorre constantemente. Os brinquedos são carregados de “valor simbólico”, pois, com frequência, fogem ao padrão estereotipado que conhecemos dos brinquedos industriais. São objetos repletos de ludicidade, transformados pela ação das crianças: latas de óleo, pedras, restos de madeira, sementes, frutas, palha de milho ou quaisquer outros materiais que possam ser utilizados como suporte ao lúdico, incluindo facões e utensílios domésticos e da roça (SANTOS, 2010, p. 255).

Em Bombas, “o brinquedo por excelência nesse espaço é a natureza”, afirma Santos (2010, p. 255), referindo-se à multiplicidade de possibilidades lúdicas que as crianças elaboram a partir de materiais não industrializados. Naquele quilombo, a pesquisadora compreendeu que a natureza era o brinquedo e a brincadeira, tal como acontece no Quilombo Brotas, onde as crianças usam as árvores como brinquedos de subir, descer, esconder-se, disputar alturas, pendurar cordas, montar balanços.

Na comunidade remanescente de quilombo de Lagoa Trindade, em Minas Gerais, um menino de 10 anos relata como utiliza as árvores como suportes para suas brincadeiras:

Eu também gosto de jogar bola, brincar de carrinhos, eu também gosto de ir na festa, brincar de pique-esconde, de piquecola, pega-pega. Eu gosto de ficar em cima da árvore, eu gosto de escalar...Eu também gosto de estudar com meus colegas (LEITE, 2009, p. 128).

No Quilombo Brotas, subir em árvores é ser criança, segundo duas meninas encontradas na Casa de Cultura Fazenda Roseira. Para elas, bonecas e árvores são brinquedos infantis. Durante a pesquisa de campo observei que brincar em árvores, principalmente, nos momentos de encontro das crianças no “riozinho”,

ocorria em meio a outras propostas brincantes, como balançar, conversar e rir, atravessar o “riozinho”, brincar de pega-pega ou esconde-esconde.



Foto 17 – Criança brincando na árvore 1
(Foto realizada por criança quilombola, jun. 2013. Fonte: arquivo da pesquisadora)



Foto 18 – Criança brincando na árvore 2
(Foto realizada por criança quilombola, jun. 2013. Fonte: arquivo da pesquisadora)

Além de brincar em árvores, a água é outro recurso natural muito presente nas brincadeiras das crianças do Quilombo. As águas que correm no território são escassas, mas as crianças as caracterizam segundo lugares determinados. A escassez e a situação das águas no “riozinho”, no “Rio Azul” e na “cachoeira” são reconhecidas pelas crianças como processos decorrentes do assoreamento, causado pelo processo de crescimento urbano dos últimos vinte anos e a implantação mais recente dos condomínios vizinhos. A poluição existente nessas águas também é apontada por elas como o resultado da ação dos adultos, que “jogam lixo”.



Foto 19 – “Riozinho”
(Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

As águas do “riozinho” correm próximo às casas de Tia Aninha e de WB (menino, 12 anos), e ao redor das quais há manguueiras e bambuzais usados para subir, pendurar cordas que viram balanços, e troncos de madeira que servem de pontes para atravessar de um lado a outro.

O “Rio Azul” fica em meio a bambuzais, dentro da mata, próximo à

casa de Tia Lula (Maria Emília Barbosa) e ao terreiro de umbanda⁵⁴. Nos dias em que atravessamos o “Rio Azul” as crianças disseram que ele estava mais para “Rio Preto”, devido à cor escura que apresentava.



Foto 20: “Rio Azul”

(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

As águas do “Rio Azul”, que naquela ocasião não estavam limpas, transformam-se em lugar de aventuras, de brincadeira de pesca e observação de pequenos peixes. Ao redor dessas águas as crianças se encontram e reafirmam a história do grupo, atrelada à afro-religiosidade. Tanto no “Rio Azul” como na “cachoeira”, as crianças brincam “em segredo”, pois ali há proibições dadas pelo passado de lugar onde Tia Lula fazia os trabalhos da umbanda.

⁵⁴ A umbanda é uma religião que coloca em diálogo símbolos do espiritismo kardecista, elementos do catolicismo, do universo cultural indígena e de matriz africana. Como diz Silva (1994, p. 112), “A umbanda constitui-se, portanto, como uma forma religiosa intermediária entre os cultos populares já existentes”. Cada terreiro, cabana, tenda ou centro acentua algum desses símbolos, tendo uma vertente ora mais afro-brasileira e “aberta às formas populares de culto africano”, que englobam o transe, as bebidas alcoólicas, o fumo; ora mais alinhada ao kardecismo, acentuando a “concepção kardecista de carma, da evolução espiritual e da comunicação com os espíritos” (Ibid.).



Foto 21 – “Cachoeira” 1
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 22 – “Cachoeira” 2
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)

As águas estão muito presentes na história do grupo, que tem “Brotas” no nome porque ali era um lugar que brotava muita água. Os processos de urbanização ao redor, sem o manejo correto das águas e o desmatamento modificaram as águas existentes no território, afetaram as práticas religiosas existentes à época, como a própria Tia Lula relatou antes de falecer. As crianças se apropriam dessa história e, ainda interagem com este recurso natural em suas produções infantis, seja enquanto brinquedo que as une ou como divertimento para escorregarem, atravessarem as margens ou molharem seus corpos. Mas, além dessas águas ali presentes, elas brincam em piscinas e com esguichos de mangueiras.

Carvalho (2008), Leite (2014), Santos (2010) e Spindola (2008) observaram crianças quilombolas brincando com água e em rios, com ou sem brinquedos. E, assim como elas, as crianças de outros grupos tradicionais, que mantêm estreita relação com a terra, apropriam-se de recursos da natureza para suas brincadeiras. É o caso de grupos indígenas, como os A’uwê-Xavante (NUNES, 2002) e as crianças Kaingang (PEREIRA, 1998).

Os Kaingang pesquisados por Pereira (1998) são um grupo indígena localizado no estado do Paraná, na Reserva de Apucarantina. Neste grupo, a autora observou as crianças brincando “nas águas rasas da represa ou dos riachos acompanhados da mãe, pai ou irmãos mais velhos” (p. 99). O curto registro das brincadeiras e brinquedos das crianças kaingang, apresenta outrossim a pouca presença de brinquedos industrializados, e a constante apropriação infantil de

pedaços de panos, folhas de árvore, “tijolos, pedras, latas velhas, pedaços de madeira ou galhos de árvore” (Ibid.) como brinquedos.

Nunes (2002), concluiu que as brincadeiras e os suportes lúdicos das crianças Aúwê-Xavante, da Aldeia Namunkurá (Barra do Garça, MT), mantinham relação com a temporalidade e espacialidade no grupo. A pesquisadora relata a “existência de um repertório de brincadeiras que têm estreita relação com as condições ambientais resultantes do ciclo e do ritmo sazonais” (p. 79) e, igualmente, o uso de determinados brinquedos conforme a estação do ano, chuvosa ou seca.

Terra e água eram marcantes nas brincadeiras e, tornavam-se brinquedos dessas crianças indígenas, aliados a outros, como pedaços de madeira e latas. Em períodos sem chuva e de terra seca, as crianças brincavam de bola de gude usando bolinhas de vidro, sementes ou bolas feitas de barro (NUNES, 2002). Nos períodos de chuva, em meio à terra amolecida, as crianças faziam caminhos que, “com a ajuda de um chinelo, uma lata ou um pau” formavam estradas pelas quais elas trafegavam produzindo sons, como se fossem carros. Neste período, o barro era usado ainda para a construção das paredes de casinhas.

A terra amolecida do chão, no inverno, é ainda instrumento para uma outra brincadeira, constante, individual ou grupal, envolvendo meninos e meninas, e que não acontece desse modo durante a época seca. Trata-se da construção de casinhas, quer subindo murinhos com as mãos e dando forma à terra, que nela espetando os paus que compõem sua estrutura (Ib., p. 83).

No Quilombo Brotas, o barro é igualmente inserido nas brincadeiras das crianças. Ir ao “lodo”, proposta que recebi nos primeiros dias do campo, significa sujar-se, deslizar pelo barro deixado pelas chuvas de janeiro. Simboliza uma aventura, um desafio, tendo em vista a distância das casas e da porteira, além da necessidade de adentrar na mata num período de matos altos e trilha encoberta. Naquela ocasião, as crianças foram orientadas por José Roberto a não irem, pois estava, segundo ele, muito escorregadio e com mata “fechada”.



Foto 23 – Crianças brincando no “lodo”.
(Foto realizada pela pesquisadora, nov. 2011⁵⁵. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Apesar da orientação do adulto, enquanto acompanhava outras crianças pelo Quilombo um grupo de meninas foi até o “lodo”, de onde retornaram eufóricas com a experiência. Esta maneira lúdica de percorrer o território quilombola, aventurando-se entre a mata, passando por suas águas e terra, faz parte do processo de aprendizagem sobre o lugar, sobre o Quilombo. As crianças utilizam árvores, águas, terras, plantas e galhos como brinquedos e para brincadeiras que perfazem um conjunto de dados sobre o lugar e com os quais elaboram o sentido de pertencimento ao grupo. Novamente, como afirma Brougère (2002), a cultura lúdica se insere no universo simbólico, de representações sociais, de compreensão da cultura e modos de ser de grupos e da sociedade como um todo.

Assim, um dos brinquedos muito presentes no universo lúdico do quilombo Brotas, os balanços construídos nas árvores, informam sobre a existência de crianças na família. Caminhando de uma casa a outra foi possível observar a presença desses brinquedos que, montados por adultos e jovens, revelavam a intencionalidade do grupo em relação às crianças. Os balanços estão no “riozinho”, sustentados apenas

⁵⁵ Dentre as fotografias que constam no arquivo de pesquisa há algumas realizadas em 2011, durante visitas ao Quilombo.

com cordas, ou nos quintais, construídos com assentos de madeira ou um pedaço de cano de pvc amarrado numa extremidade da corda.



Foto 24 – “Balanços” no quintal (foto à esquerda) e no “riozinho” (acima)
(Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Em conversas com adultos do Quilombo, relatando meu interesse nas ações das crianças, ouvi lembranças da infância que diziam de brincadeiras de balanço e de “Tarzan”, com o uso de cipós existentes nas árvores, quando o território ainda era um Sítio e a cidade ficava longe. Essas memórias de mais de cinco décadas foram reelaboradas na observação adulta das brincadeiras atuais. Relacionando passado e atualidade lúdica infantil, percebi a permanência desse brinquedo no território, assim como Santos (2010) observou em Bombas, onde havia balanços na mata, em que as crianças se penduravam em cipós, e outros eram amarrados por cordas. Tais brincadeiras, presentes na infância de muitas crianças da nossa sociedade, mais uma vez se caracterizam pela apropriação do território pelas crianças, pela liberdade de ação e por uma abordagem coletiva do uso dos brinquedos. Em Brotas, mesmo os balanços localizados nos quintais eram de uso de todas as crianças, assim como os balanços montados no “riozinho”.

Esse conjunto de objetos lúdicos construídos pelas crianças do Quilombo Brotas informam sobre as muitas formas infantis de imaginar, criar, interagir e modificar a cultura. Mas, esses não são seus únicos brinquedos. Como coloco na

Tabela 2, na cultura lúdica infantil do Quilombo há brinquedos industrializados, que nos dizem sobre uma relação que Benjamin (2002) chama de “antinômica”.

Para ele,

o fato apresenta-se da seguinte maneira: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções aos materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (p. 92).

Sendo assim, observando as crianças do Quilombo, penso a cultura lúdica infantil caracterizada por uma relação entre os mais diferentes objetos que possam compor as suas subjetividades. Na sociedade atual, há brinquedos industrializados, pensados para as crianças e adquiridos pelos adultos do Quilombo, e objetos e materiais não pensados de antemão como possíveis brinquedos.

Como já foi dito, plantas e árvores se transformam em suportes para brincadeiras, agregados aos saberes e conhecimentos sobre o Quilombo, pois ali estão desde os avós. Brincar com plantas, por exemplo, não é uma atividade livremente consentida no grupo, e exige conhecimento infantil sobre qual pode ser apanhada e por quê, pois estão em lugares específicos, como ao redor do “riozinho”, da “cachoeira” ou na mata, onde os antepassados viveram, quilombolas se esconderam e práticas religiosas afro-brasileiras foram desenvolvidas. Assim, há no brinquedo mais que o próprio objeto, mais que sua função previamente pensada, posto que a reapropriação dos objetos e da natureza acontecem conforme os interesses subjetivos das crianças.

Em relação aos brinquedos industrializados observados, além das bonecas, carrinhos, bonecos de guerra, panelinhas e bichos de pelúcia há bicicletas, patinetes, skates e motocas à vista nos quintais, nas casas e nas ruas do Quilombo.



Foto 25 – brincando de bicicleta em uma das ruas do Quilombo (Rua Claro Barbosa).
(Foto realizada pela pesquisadora, dez. 2013.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 26 – Brincando com moto elétrica.
(Foto realizada pela pesquisadora, nov. 2011.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 27 – Brincando com skate ao anoitecer (Rua Fabiano Barbosa)
(Foto realizada pela pesquisadora. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Com esses brinquedos as crianças transitam a qualquer hora do dia e até ao cair da noite. Inclusive, dizem elas, que uma das vantagens de morar no Quilombo é, justamente, poder andar de bicicleta livremente, sem se preocupar com carros.

O uso desses brinquedos pelas crianças evidencia como a experiência da infância “porteira adentro” é caracterizada por relativa liberdade e proteção, numa sociedade em que as crianças ficam reclusas ao âmbito de playgrounds de condomínios, às paredes de apartamentos ou a quintais murados.

Exceto os videogames, pensados como brinquedos, celulares, tablets e computadores são apropriados pelas crianças para brincarem com jogos via web e outros pré-instalados. Contudo, as crianças que os possuem, ou que tomam de

empréstimo de adultos e irmãos/ãs mais velhos, conduzem uma brincadeira mais isolada e individualizada, dentro e fora de suas casas, sem agregar outras crianças aos jogos. Esses brinquedos eletrônicos e virtuais colocam em discussão as novas formas de controle da infância, e o modo como as crianças se apropriam das tecnologias do mundo moderno. Pelo descrito até aqui, o que fica é o fato de que os brinquedos existentes no território, independente de sua natureza, expõem as brincadeiras das crianças do Quilombo. Por sua vez, com ou sem a presença desses objetos, a ludicidade presente nas brincadeiras explicitam as culturas infantis elaboradas e sua relação com o Quilombo em termos de seu território e sua natureza.

4.2 Brincadeiras nas ruas e no campinho: lugares de encontro do coletivo infantil

A análise das brincadeiras das crianças com um determinado recorte se constitui num grande desafio, pois como são produções da cultura estão inter-relacionadas e pautadas, indiferentemente, em saberes, formas de interação, participação e protagonismo das crianças. Aqui, esses elementos culturais, políticos e educativos presentes nas brincadeiras das crianças quilombolas são mais ou menos acentuados conforme as propostas lúdicas (brincadeiras e/ou jogos), os lugares em que ocorrem e as formas de interação infantil em cada situação.

Brincando, as crianças criam formas de apropriação do local, respeitando a tradição e elaborando sentidos para as relações existentes enquanto parentes. As interações durante as brincadeiras são tempos e espaços de aprendizagem sobre a história dos antepassados, sobre os problemas políticos e sociais existentes em relação à terra e à identidade, e as relações com o entorno.

As brincadeiras observadas e relatadas pelas crianças estão listadas na Tabela 3, e foram obtidas a partir de relatos e observações registradas no diário de campo, por meio de fotos e vídeos produzidos pelas crianças ou por mim.

Tabela 3 – Brincadeiras

	Tipologia	Local/lugares	Fonte
1	Casinha	Quintal	Observação Relato
2	Futebol	Rua	Observação

		Campinho	Foto
3	Pipa	Rua Campinho	Observação Foto
4	Pega-pega	Rua	Observação
5	Rouba-bandeira	Rua	Observação Vídeo
6	Taco	Rua	Observação
7	Polícia-ladrão	Rua Em frente das casas “casinha”	Observação
8	Esconderijo	Mata	Observação Relato
9	Esconde-esconde	Mata Rua	Observação
10	Subir na árvore	Árvores pelo território	Observação Foto
11	Dançar e cantar Jongo	“casinha”	Observação Foto
12	Cantar (samba/pagode)	“casinha”	Observação
13	“Se sujar”	Trecho da trilha	Observação Relato
14	Jogos de computador	“casinha” Casa	Observação Foto
15	Videogame	Casa	Observação Relato
16	Brincar com água	Quintais Córrego “Riozinho”	Observação Foto

Na lista de brincadeiras, há aquelas que ocorrem nas três ruas do Quilombo, onde transitam adultos a trabalho e crianças com seus brinquedos e brincadeiras: empinar pipa, jogar futebol, pega-pega, esconde-esconde, rouba-bandeira, taco⁵⁶ e polícia e ladrão. Tais brincadeiras envolvem grupos de crianças ao longo das ruas, mas também perpassam o campinho. Com exceção da pipa e polícia e ladrão, tanto meninos quanto meninas se envolvem nas demais brincadeiras livremente, definindo e retomando regras entre si, escolhendo os lugares e brinquedos que lhes dão suporte.

⁵⁶ Conhecida também como bete.

Empinar pipas é uma brincadeira exclusiva dos meninos do Quilombo, e uma de suas principais ocupações ao longo do ano. As pipas são compradas ou construídas por eles, depois recebem as rabiolas e as linhas, para em seguida serem erguidas a partir das ruas, e principalmente, no campinho do Quilombo.



Foto 28 – Menino quilombola e sua pipa, no campinho.
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

A pipa é um brinquedo que está intimamente ligado à brincadeira que evoca, cuja construção dá suporte ao “empinar pipa” e perpassa o envolvimento dos meninos num jogo⁵⁷ tradicional marcado pela aprendizagem entre crianças. No planejamento e organização prévia para o brincar aprende-se a construir a pipa e seus acessórios (rabiola e linha com ou sem cerol), a avaliar a presença de ventos satisfatórios e a empinar o brinquedo.

Como afirma Queiroz e Melo (2010) em sua pesquisa, a pipa é um brinquedo e uma brincadeira tradicional que envolve trocas de saberes e compartilhamento de práticas entre crianças e entre elas e adultos. Aprende-se a arte de empinar pipa, e nesse processo, há trocas de saberes desde a montagem, a produção de rabiolas e, por vezes, do cerol. Aprende-se sobre a qualidade do vento,

⁵⁷ Neste trabalho, jogo e brincadeira são considerados produções infantis sinônimas.

os movimentos a serem feitos com a linha para que a pipa suba, desça ou siga uma determinada direção. Queiroz e Melo (2010) observou em sua pesquisa que a pipa é um brinquedo e uma brincadeira tradicional que envolve trocas de saberes e compartilhamento de práticas entre crianças e entre elas e adultos. Aprende-se a arte de empinar pipa, e nesse processo, há trocas de saberes desde a montagem, a produção de rabiolas e, por vezes, do cerol. Aprende-se sobre a qualidade do vento, os movimentos a serem feitos com a linha para que a pipa suba, desça ou siga uma determinada direção. A autora afirma que a pipa é uma brincadeira em grupo, transmitida entre gerações, que envolve liberdade e espontaneidade entre os brincantes. Nesta brincadeira, a cooperação e a formação de grupos de brincantes é uma característica, pois “(...) dificilmente os empinadores de pipas fazem o seu lançamento ao ar sem a cooperação com outros companheiros (...)” (Ibid., p. 94).

Também para Kishimoto (2009) a pipa é um jogo tradicional infantil, caracterizado pela espontaneidade, a liberdade e “no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer” (p. 13). De origem desconhecida, o jogo tradicional “guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico”, é sustentado e transmitido pela oralidade, de geração em geração. Nesse sentido, “(...) o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (KISHIMOTO, 2009, p. 13). Em relação à infância, afirma ainda, que os jogos tradicionais, como a pipa, “(...) têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (Idem).

Assim, no Quilombo Brotas os meninos interessados em soltar pipas estão sempre caminhando de uma casa a outra em busca de outros que aceitem participar da brincadeira. Juntos, uns seguram a pipa dos outros para que esta vá ao ar. Enquanto uma pipa está no céu, outros observam seus movimentos, sugerem direções, numa postura de observação e cooperação na brincadeira. Quando há outras pipas no céu, e desenham-se disputas, meninos ficam observando as ações dos empinadores. O grande desafio entre eles é manter a pipa no ar e derrubar (cortar) a pipa dos outros. Quando alguma pipa é “cortada”, vários meninos correm pelo Quilombo, para pegá-la. Aquele que permanece com a pipa no céu é considerado o melhor empinador no grupo.

Desse modo, empinar pipa implica num aprendizado do brincar que evidencia como as crianças participam dos processos educativos e culturais entre si e com os adultos. Como diz Brougère (1995, p. 97-98):

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir de elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem.

Outra brincadeira que revela como as crianças conhecem e se apropriam dos espaços existentes no território é o esconde-esconde. Enquanto uma menina ou um menino coloca o rosto sobre os braços encostados numa parede ou árvore, para não ver em que direção as crianças se escondem, as outras saem para se esconder ao longo do território. Ao observar a brincadeira me surpreendia a distância e o local dos esconderijos, que podiam ser em meio à mata, próximo ao córrego ou ao lado de casas distantes do ponto inicial da brincadeira. Segundo as crianças, não há limites de distância para se esconderem, mas quando o esconderijo é longe, no meio da mata, pode-se gritar “desisto”.

A brincadeira acontece durante o dia ou à noite, quando parece ser mais difícil localizar as crianças em seus esconderijos. Brincar de esconde-esconde ali exige, além do compartilhamento das regras do jogo, estratégia, agilidade e um conhecimento prévio dos lugares e seus perigos, como encontrar uma cobra e o que fazer nessa situação, segundo relatou LN (menina, 7 anos).

O taco (ou bete) é outra brincadeira em grupo que ocorre durante o dia ou à noite nas ruas do Quilombo. Durante o campo, observei a brincadeira em frente à casa de JT (12 anos), um de seus principais participantes. Ali, na rua que leva para a porteira de baixo, esta brincadeira envolvia quatro jogadores, que utilizavam duas garrafas pet, dois tacos de madeira e uma bolinha. Entre uma distância de seis a oito metros cada garrafa se posicionava dentro de um círculo, e em cada círculo permanecia o taco, segurado por uma criança. Atrás ou ao lado de cada criança estava seu adversário, que lançaria a bola até a garrafa oposta com o objetivo de derrubá-la. Derrubar a garrafa levava à troca de posições entre os jogadores, que

deixavam de ser lançadores e se tornavam rebatedores. Rebater a bola com o taco, lançando-a a longa distância, permitia que os rebatedores alternassem as posições no campo até a chegada do adversário com a bolinha. O número de vezes em que alternassem no campo, sempre tocando a bolinha no círculo, traduzia-se em pontos para a dupla. Mas, caso os lançadores, de posse da bolinha, conseguissem acertá-la em um dos rebatedores ou das garrafas, antes que estes encostassem o taco no círculo, se tornariam rebatedores.

Nesta brincadeira, como no esconde-esconde, meninos e meninas participavam, exceto WL (menino, 4 anos) e UP (menino, 2 anos), os mais novos do grupo. Isso não os impedia de estarem próximos, inclusive interferindo na posição dos objetos da brincadeira. A presença deles possibilitava a aprendizagem do jogo, das regras, dos movimentos e diálogos entre os/as irmãos/as e primos/as.

Os meninos WI e UP estavam sempre junto às meninas e aos meninos maiores, observando, participando das brincadeiras, caminhando pelas ruas e adentrando na mata. Numa noite de férias escolares, lá estavam eles, na rua entre o “riozinho” e a casa de Tia Aninha, circulando em meio à brincadeira de rouba-bandeira, que envolvia um grupo de dez a doze crianças.

O rouba-bandeira envolve o compartilhamento de regras e a participação livre das crianças, divididas em duas equipes que se posicionam em duas áreas opostas para a defesa de suas bandeiras. Como eu não conhecia esta brincadeira tive grande dificuldade em compreendê-la e observá-la. Diante de minha ignorância, as crianças gravaram um vídeo, na “casinha”, brincando de rouba-bandeira e explicando as regras, etapas e estratégias desse jogo coletivo.

Primeiramente, desenharam no chão um grande retângulo dividido em duas partes. Numa das laterais de cada parte (campo) desenharam um círculo onde colocaram as bandeiras, que naquela ocasião, foram um par de chinelos. Formaram-se então dois “times” que disputaram a conquista das bandeiras. Cada “time” ficava em um dos campos, onde defendia a sua bandeira da captura dos adversários e, ao mesmo tempo, tentava capturar a bandeira alheia.

Iniciada a brincadeira, as crianças se movimentavam com rapidez, agilidade e destreza, até que uma delas conseguiu entrar no círculo e pegar a bandeira. Mas pegar a bandeira não encerrava o jogo. Era necessário leva-la até onde

estava a sua bandeira, ao círculo que dizia respeito ao seu campo “para marcar o ponto”. E novamente, iniciavam-se movimentos ágeis e propostas que distraíam os adversários. Esta agilidade, as conversas simultâneas e gritos paralelos confundiam aqueles que observavam este jogo. Daí a minha própria dificuldade em compreendê-lo. No entanto, minha incompreensão gerou uma disposição das crianças em me ensinar e mostrar o protagonismo infantil sobre suas práticas. Meu desconhecimento instaurou uma comunicação entre nós, em que eu pude fortalecer a ideia de que ali estava para conhecer suas produções, evidenciando como elas eram sujeitos sociais ativos, detentores de saberes e de modos próprios de expressá-los.

Diante de minha dificuldade de compreensão, as crianças decidiram produzir um vídeo que me ensinasse a brincar de rouba-bandeira. As crianças se organizaram e aceitaram participar de uma criação coletiva, a qual tinha LN (menina, 7 anos) e RL (menina, 8 anos) como condutoras. Esta foi uma produção sem uma preparação prévia, fruto de uma iniciativa momentânea diante de minhas expressões de incompreensão. Por outro lado, esta situação evidencia que a brincadeira em grupo é aprendida, envolve acordos em torno de regras estabelecidas entre as crianças, ainda que possam ser reinventadas e específicas a determinados grupos.

Portanto, a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe significação conferida por todos que dela participam (convenção). (...) Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz de conta, pelo imaginário” (BROUGÈRE, 1995, p. 102-103).

Uma brincadeira que envolve, exclusivamente, os meninos, é Polícia e Ladrão. Nela também há poucos meninos não-quilombolas circulando pelo Quilombo Brotas e interagindo com o grupo.



Foto 29 – Meninos quilombolas e não-quilombolas brincando de Polícia e Ladrão
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Nesta brincadeira, os meninos empunham armas criadas a partir de pedaços de madeira ou canos de pvc, e assumem os papéis de “policiais” ou “ladrões” em disputa pelas ruas do Quilombo.

Num primeiro momento, esta brincadeira pode causar estranhamento, tendo em vista a proposta infantil de perseguição entre policiais e ladrões, o uso de armas e a produção de sons que imitam tiros. Trata-se de uma brincadeira de guerra, como categoriza Brougère (1995), que evoca as relações e questões sociais presentes na sociedade contemporânea, das quais as comunidades quilombolas não estão isentas.

Os meninos quilombolas e não-quilombolas são parte de uma sociedade em que a violência e os confrontos policiais estão presentes e podem ser problematizados por meio de programas televisivos, desenhos animados, filmes, videogames ou jogos de computador. Nesse sentido, podemos dialogar com Brougère (1995), que afirma:

A brincadeira de guerra não é um acidente cultural e está de acordo com a situação em que se encontra a criança, diante da violência do mundo, face à cultura que exalta certas formas de violência (a “boa” violência), diante da estrutura e do papel da brincadeira (p. 80).

Inseridas num contexto social mais amplo, marcado pela violência e sua divulgação nos meios de comunicação e brinquedos, as crianças brincam de polícia e ladrão como uma forma de se confrontar com esta realidade, a fim de significá-la, por meio da experiência da aventura, do confronto, da brincadeira de perder e vencer. Essa brincadeira evidencia que as crianças são parte do mundo e buscam, de maneira lúdica e inventiva, explicar o que as cercam e, nesse sentido, explicam até mesmo os aspectos concebidos como negativos em nossa sociedade.

As brincadeiras e brinquedos de hoje também refletem a trajetória histórica e social dessas populações negras, caracterizada por confrontos, acordos, resistências, hierarquizações, pré-concepções, silenciamentos, negações e reapropriações entre sujeitos e grupos, culturas e tradições, aprendizagens e saberes. Nesse sentido, se cultura é a elaboração material e subjetiva de sujeitos histórico-sociais em relação, as brincadeiras são parte dessa produção cultural e humana.

Pipa, pega-pega, esconde-esconde, rouba-bandeira e Polícia e Ladrão, brincadeiras observadas no Quilombo Brotas, existem em outros lugares, porém, os brinquedos e objetos sobre os quais os jogos são elaborados, além dos lugares em que se desenrolam, diferem de outros contextos sociais. O tempo das brincadeiras, as regras estabelecidas durante o brincar e os diálogos que as permeiam só podem ser entendidos em “(...) interdependência com a cultura global de uma sociedade específica” (BROUGÈRE, 1995, p. 52), caracterizada por quem brinca e onde brinca, e qual o campo simbólico que subjaz a produção dessa cultura lúdica.

A ludicidade presente nessas brincadeiras em grupo constitui espaços e tempos de produção da cultura infantil, em que as crianças elaboram formas de organização, trocas de experiências e saberes, ocupando o Quilombo e explicitando o conhecimento do lugar. Brincando de esconde-esconde aprendem a caminhar pelas matas e trilhas, durante o dia e à noite, enfrentando os perigos e aprendendo a superá-los. Estabelecem acordos, conhecem melhor umas às outras, enfrentam conflitos.

No Quilombo, a brincadeira revela que

símbolos próprios de cada cultura, de concepções de infância e de modos de ser criança. (...) as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana (PRADO, 1999, p. 99).

As brincadeiras remetem ao campo da ludicidade que constitui a trajetória de vida da humanidade em diferentes tempos e espaços. Observando o empreendimento infantil das crianças quilombolas em suas brincadeiras, verifica-se a existência de algo para além de regras ou saberes acerca do jogo ou do brinquedo. Há trocas, interações, subjetividades, ou seja, um campo simbólico, que Huizinga (2012) chama de “espiritual”, constitutivo do brincar e do lúdico. Há, como também diz Huizinga (2012), “tensão, alegria, divertimento” (p. 05), risos, gritos, olhares, sentimentos, todos, elementos constitutivos do ser humano, os quais não são do campo material e não se restringem à infância.

Brincando, as crianças estão juntas e envolvidas na compreensão do ser por meio de “um intervalo na vida cotidiana” (HUIZINGA, 2012, p. 12), em que ultrapassam a realidade, transpõem as experiências concretas e, nesse movimento, buscam compreender o que é fazer parte do grupo e da sociedade como um todo. Os lugares das brincadeiras e os sujeitos que as protagonizam elaboram à sua maneira essas situações lúdicas, conferindo-lhes especificidade. Nesse sentido, as brincadeiras do Quilombo Brotas mostram um jeito de ser criança num determinado lugar. As brincadeiras realizadas nas trilhas e matas também mostram como o brincar envolve a construção de saberes e de formas de representação da vida social, tal como são descritas a seguir.

4.3 Entre águas e matas: brincando com aventuras, medos e saberes infantis nas trilhas do Quilombo

As incursões que as crianças fazem nas trilhas do Quilombo são marcadas por brincadeiras nas matas e águas, casas e espaços mantidos como símbolos da história e identidade do grupo. As próprias crianças chamam de brincar as idas a tais lugares, perpassando a “cachoeira”, o “Rio Azul” e o “riozinho”, a casa de Tia Lula e sua Tenda de Umbanda⁵⁸, adentrando na mata e nela se escondendo. Em suas falas,

⁵⁸ A Tenda de Umbanda é o mesmo que terreiro, centro ou cabana.

brincar nesses lugares é uma aventura, significa transgredir determinadas regras, adentrar em um campo de “não-ditos” presentes na comunidade, os quais são objeto de medo e curiosidade, descobertas, questionamentos e interpretações.



Foto 30 – Crianças brincando à porta da Tenda de Tia Lula (Foto registrada pela pesquisadora, nov. 2011. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Numa tarde no Quilombo, enquanto eu e outras crianças observávamos meninos soltando pipas no campinho, encontramos meninas retornando da mata. Elas disseram, animadas, que tinham brincado numa ponte e, em tom de suspense, afirmavam terem ouvido vozes na mata. Uma delas relatou que pediu silêncio às primas, pois queria ouvir “o som da mata”, enquanto outra dizia,

em tom de dúvida, que deveriam ser apenas as vozes dos meninos que brincavam no entorno.

Em meio às duas afirmações, as meninas, eu e outras crianças seguimos em direção à rua de baixo, passando pela Rua Fabiano Barbosa. Era um grupo de oito crianças dispostas a me levar até o “Rio Azul” e a “cachoeira”, perfazendo um trecho da trilha conhecida no Quilombo. Para chegarmos até o “Rio Azul” adentramos no bambuzal, em frente à casa de Tia Lula. Uma menina agarrou-se em mim, dizendo que tinha medo de entrar naquele lugar. Atravessando parte do bambuzal, chegamos no destino, que as crianças afirmaram parecer mais “Rio Preto”, tendo em vista o tom escurecido de suas águas e restos de lixo ali presentes. Afirmaram que a sujeira do “Rio Azul” resultava de ações internas e externas ao Quilombo. Para elas, os próprios moradores da parte de cima deixavam o lixo chegar até as águas do “Rio Azul”, ao invés de o colocarem para fora do Quilombo. Diante daquelas águas perguntei se ali era o lugar onde Tia Lula fazia alguma atividade da afirmou ser “macumba brava!”.



Foto 31 – Tenda da Tia Lula – parte externa (Fonte: Arquivo da pesquisadora, ago. 2009⁵⁹)

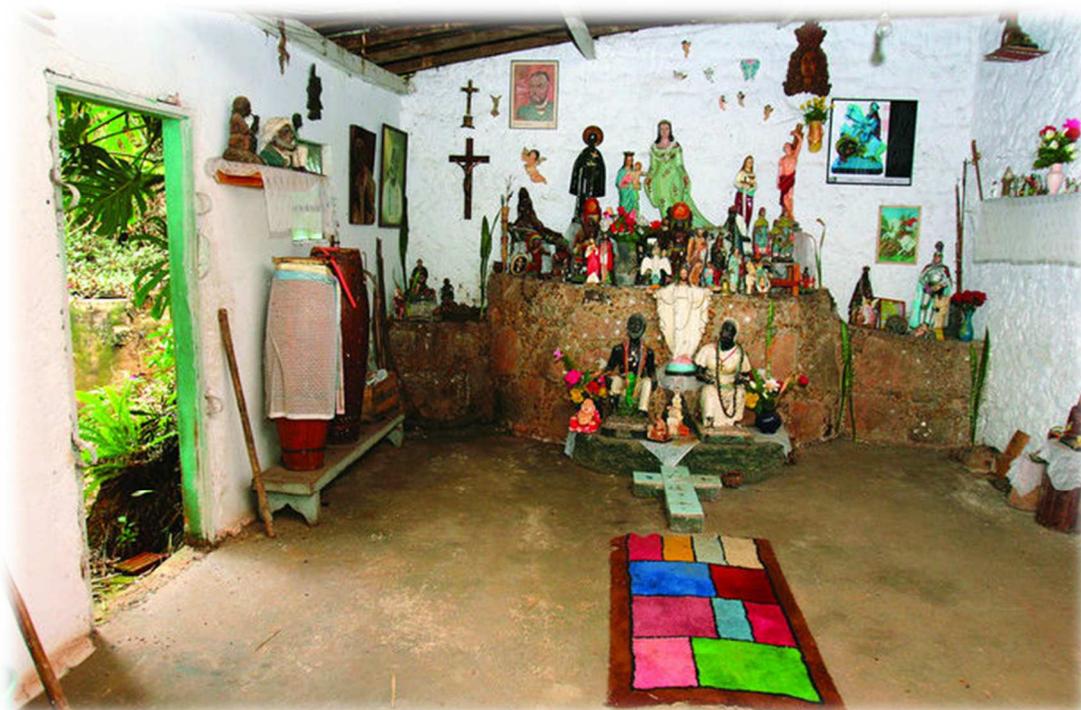


Foto 32 – Tenda da Tia Lula – parte interna (Foto de Adriano Rosa⁶⁰, 2010)

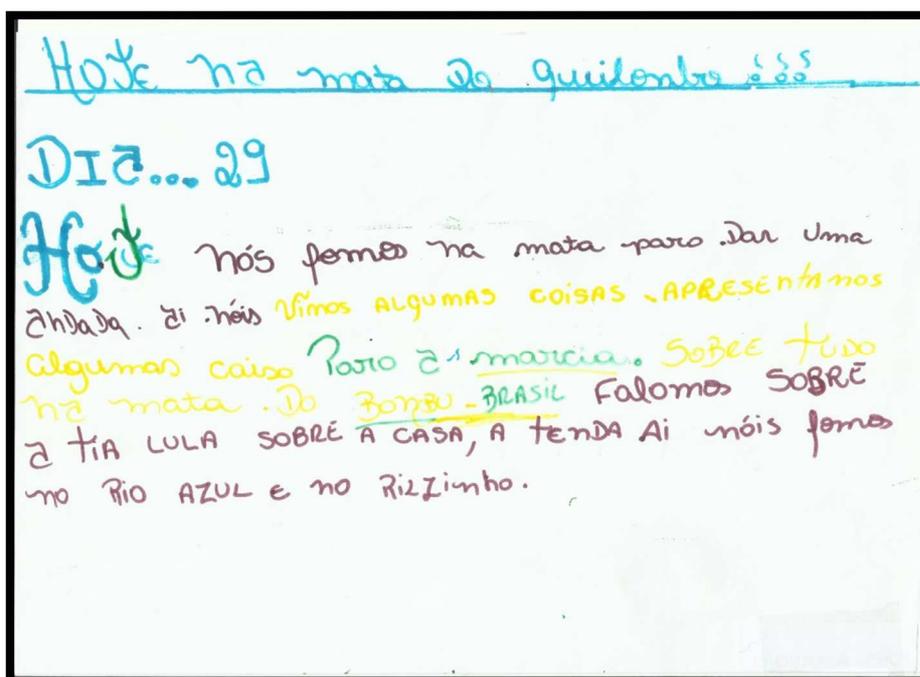
⁵⁹ Fotografia produzida por ocasião da pesquisa de Mestrado, e que trago neste trabalho para dar visibilidade a este lugar de produção de saberes pelas crianças do Quilombo.

⁶⁰ Foto Disponível em: <http://grupoead2010.blogspot.com.br/2010/03/sugestoes.html>. Último acesso: 18 de set. 2015.



Foto 33 – Tenda da Tia Lula
(Foto realizada pela pesquisadora. Fonte: Arquivo da Pesquisadora, dez. 2013)

Durante a caminhada pedi que contassem sobre o Quilombo e os lugares pelos quais passávamos. O registro escrito de uma menina sobre esse momento evidencia os temas de nossas conversas em meio a esses lugares.



Desenho 1 – A Trilha 1

Uma das crianças falou que ali tinha a Tenda da Tia Lula, onde ela fazia “macumba”. Em seguida a prima exclamou, erguendo as sobrancelhas e dizendo que a mãe de santo trancava a filha num quarto, e que dentro da Tenda tinham roupas brancas e santos.



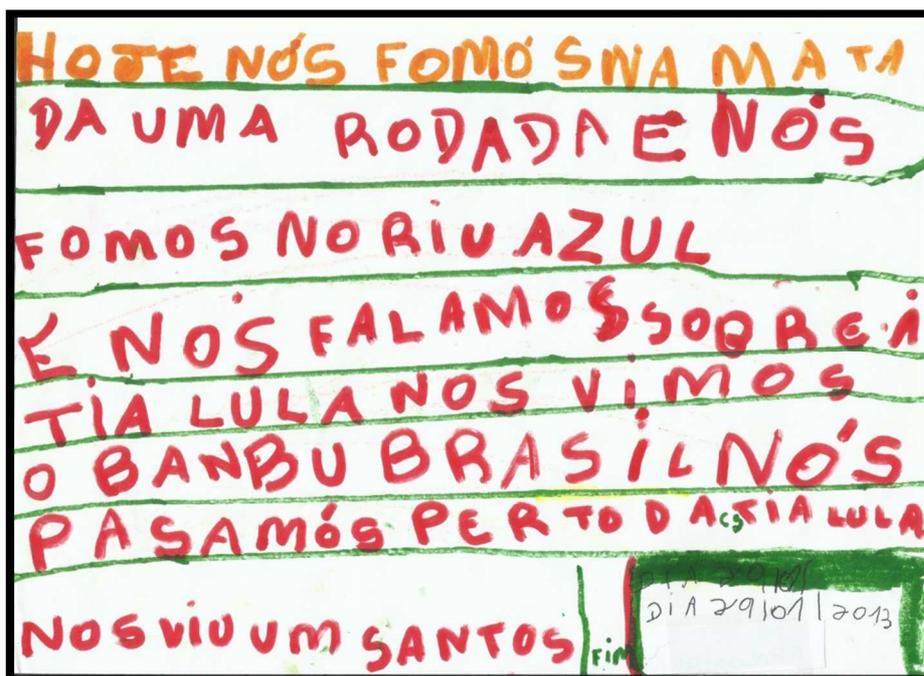
Foto 34 – Roupas “brancas” de Tia Lula
(Foto realizada pela pesquisadora, nov. 2013.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 35 – Tia Lula - foto mantida dentro da Tenda
(Foto realizada pela pesquisadora, nov. 2013.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Outra menina disse que aquelas terras tinham sido compradas por um casal. Durante a caminhada, uma delas chamou minha atenção, pedindo para ter

cuidado ao encostar nas plantas, sob o risco de me machucar. Do mesmo modo, quando chegamos à “cachoeira” fui alertada que não poderia tocar nas imagens das santas, Nossa Senhora Aparecida e Virgem Maria, colocadas em suas margens, já na descida da “cachoeira”. O percurso até as santas foi registrado da seguinte maneira por uma das crianças:



Desenho 2 – A Trilha 2

Todas as crianças afirmaram que tocar nas imagens poderia trazer alguma consequência, assim como aconteceu com um de seus primos.

Segundo elas, o primo jogou uma das santas nas águas, e duas semanas depois se acidentou enquanto brincava de skate. O menino negou que tivesse sido ele a jogar a imagem, afirmando que seu amigo foi quem de fato lançou a santa nas águas da “cachoeira”, e que ele apenas cuidou de recolocá-la no lugar. No discurso das crianças, só o fato de tocar na imagem já justificava o ocorrido com o menino, pois ele transgrediu uma orientação e desconsiderou seus possíveis efeitos, ligados aos trabalhos do terreiro de Tia Lula.

No Quilombo, as matas, as águas, a casa de Tia Lula e sua Tenda são lugares repletos de símbolos da prática religiosa ali iniciada por volta de 1950. A relação que as crianças mantêm com esses lugares, ao transitar por eles,

estabelecendo diálogos em torno de ações e suas consequências para os sujeitos que ali passam, bem como, o que podem ou não fazer ali, a existência de vozes ou a impossibilidade de dizer certas palavras em alguns lugares, traduz-se em experiências infantis com o território, em aprendizagens sobre ele e explicações sobre o pertencimento étnico-racial do grupo.

Por meio dos desenhos das crianças observa-se como esses dois elementos da natureza – mata e água – estão presentes no imaginário e no cotidiano infantil do Quilombo.



Desenho 3 – A Trilha 3

O desenho de uma das crianças apresenta bambus Brasil, árvores e vegetação presentes na rua que liga a porteira de baixo aos lugares que evocam os “não-ditos” religiosos e ancestrais: a casa de Tia Lula e sua Tenda. Aqui temos a representação de lugares de brincar e de se aventurar. No desenho seguinte, a mesma criança diz sobre as águas, desenhando o “riozinho” numa dimensão ampliada.



Desenho 4 – A Trilha 4

No desenho, a ampliação das águas indica a importância que este elemento da natureza tem para o grupo, desde o período anterior ao assoreamento causado pelo empreendimento do condomínio Nova Itatiba II. Na história do Quilombo, as águas do rio, nas quais havia peixes, eram as únicas que os quilombolas realizavam os trabalhos às entidades da umbanda.

Por ocasião da organização de um piquenique, ouvi uma das crianças pedir que as outras não gritassem “auê” na mata, pois chamariam o “demônio”. “Auê” é uma palavra que expressa confusão, agitação ou alvoroço, e é usada em diferentes relações sociais, dentro e fora do Quilombo. No entanto, a expressão infantil anuncia que “auê” chama “espíritos ruins” num território onde algumas crianças dizem ter ouvido vozes na mata, e afirmam que Tia Lula fazia “macumba brava”. Assim, as crianças reconhecem a presença da afro-religiosidade, ainda sob o viés do receio ou medo, ao mesmo tempo que dizem sobre o pertencimento a um grupo étnico-racial que esteve bastante ligado a umbanda até o início do século XXI.

Enquanto as crianças me conduziam em parte dessa trilha, iniciada no bambuzal, passando por uma ponte e finalizada na “cachoeira”, conheci um aspecto da infância do grupo, caracterizada pela elaboração de saberes em torno da Tenda de Tia Lula e do umbandismo mantido por ela e grande parte dos adultos daquele

território. Esses saberes infantis em construção não passaram pela experiência de participar dos trabalhos da Tenda ou das festas que existiam ali. A maioria dessas crianças nasceu após o falecimento de Tia Lula e o encerramento das atividades religiosas. A experiência que possuíam em relação à Tenda e à Tia Lula envolve aquilo que ouvem sobre ela, a umbanda, sobre os trabalhos e lugares onde eram realizados, as festas que reuniam muitas pessoas, o significado das plantas, das imagens e dos ornamentos presentes dentro e fora do terreiro. Essa experiência se caracteriza pela inter-relação entre estar na mata e ali gritar, fazer a trilha, mexer ou não nas santas da “cachoeira” ou tocar nas plantas; e tudo aquilo que ouvem dos adultos e entre si, em termos de algo ruim, a ser banido e, ao mesmo tempo, digno de respeito e valorização, de anunciação e afirmação do Quilombo.

Num momento em que homens, mulheres e crianças do Quilombo participam de igrejas evangélicas e do catolicismo, observa-se que, no jogo de afirmação e recusa de Tia Lula e a Tenda, as crianças produzem saberes sem uma evidente busca do certo ou errado, bom ou mau. Não trabalham com dicotomias ou oposições, mas com indagações, interesses, experiências, anunciações. Questionam entre si a existência ou não de vozes na mata, sem afirmarem quem está certo ou não. Acreditam, outrossim, na possibilidade de escuta e de atuação da dimensão imaterial sobre suas ações infantis, como no caso do acidente do menino. Quando ele se machucou, de alguma forma as crianças relacionaram o acidente à sua imersão na mata, seguida do toque nas santas da “cachoeira”. Reconheciam e reconhecem, assim, Tia Lula e os trabalhos por ela realizados como umbandista.

As crianças não negam explicitamente a Tenda de Tia Lula, mas apontam o que de fato aconteceu e pode acontecer, ainda que influenciadas pelo olhar do outro, cristão e branco-centrado. Elas constroem para si a afirmação de Tia Lula, uma mulher admirada e respeitada por aqueles que a procuravam para realizar oferendas e festas. As crianças buscam entender porque há a recusa em meio à história de uma prática religiosa que trazia dezenas de pessoas de Itatiba e outras cidades para o Quilombo. Afinal, como algo festivo, que ofertava doces e alimentos, poderia ser ruim?

Os adultos contaram que quando crianças participavam das festas oferecidas pela Tenda de Tia Lula, e que, nelas eram oferecidos doces e comidas. Contaram também que ajudavam a recolher folhas, brincavam de terreiro, divertindo-

se. Essas lembranças, relatadas e registradas em reportagens⁶¹ e num livro sobre o Quilombo (TOLEDO, 2007), eram sempre marcadas por expressões de nostalgia e contentamento. Os adultos afirmaram que após a morte de Tia Lula os trabalhos acabaram, e que, antes disso, algumas pessoas já tinham deixado de frequentar o terreiro, tornando-se membras de igrejas evangélicas.

O contexto que envolve Tia Lula e sua prática mostra o jogo entre o silêncio e a recusa, a admiração e o respeito em relação à Tia Lula e à Tenda. Evidencia ainda, a intersecção entre o que a filha de Amélia representa na história do grupo, como uma das matriarcas que, seguindo os desejos da mãe e dos avós (Emília e Isaac), ajudou a cuidar das terras, além de, por seu intermédio acessarem a memória que legitimou o grupo frente à sociedade envolvente. Da mesma forma, a Tenda de Umbanda tem um papel estruturante na territorialidade da comunidade, pois além de demarcar um tempo histórico – os anos posteriores a 1950 –, traz à memória coletiva as práticas sociais, culturais e religiosas dos mais antigos, como a própria Amélia. Foram as crianças quem conduziram este olhar para a Tenda de Tia Lula mostrando que estão imersas na elaboração de sentidos para este universo simbólico do campo religioso que o Quilombo manteve até a morte de Tia Lula, em 2006.

O relativo silêncio dos quilombolas em relação a esse lugar e a prática religiosa ali existente conduziu-me para outros caminhos na compreensão da identidade do grupo. Este tema surgia ao dizerem da territorialidade do Quilombo, da presença de uma prática afro-brasileira naquelas terras, legitimadora da ancestralidade africana e da permanência de negros no local. No relato de muitos moradores, a Tenda de Tia Lula traduzia-se na presença de uma “comunidade negra”, de “descendentes de escravizados” naquelas terras.

Assim, embora a Tenda fosse um espaço de visitação e de afirmação da presença histórica do grupo no território quilombola, o seu fechamento e manutenção no Quilombo representava uma incógnita para mim. Compreendia, graças aos

⁶¹ Ver reportagens publicadas em: <http://www.palmareis.gov.br/?p=3129&lang=fr>, <http://www.koinonia.org.br/oq/noticias-detahes.asp?cod=8883>, <http://www.itatiba.sp.gov.br/Noticias/educacao-alunos-das-escolas-municipais-participam-de-celebracao-no-quilombo-brotas.html>.

discursos dos moradores, que aquele era um espaço a ser preservado, tendo em vista sua simbologia e seu significado como sinal diacrítico (BARTH, 1998) na relação com a sociedade, os ordenamentos institucionais e jurídicos em torno do Quilombo.

Foi entre esses ditos e “não-ditos” dos adultos e as investidas das crianças em experiências no território, que percebi como o terreiro de umbanda permeia um diálogo com a sociedade envolvente, informando sobre a presença de uma comunidade negra naquelas terras, como relatou Rosemeire Barbosa em entrevista durante a pesquisa de mestrado (SOUZA, 2009). Este é um espaço que legitima o grupo enquanto negro e descendente de escravizados, que lutaram pela liberdade, e a conquistaram na compra da terra. Ao mesmo tempo, a umbanda praticada pela maioria do grupo, quando Tia Lula era viva, remonta à Amélia, que participava de festas marcadas pela devoção a santos católicos em datas comemorativas também dedicadas a entidades afro-brasileiras.

De acordo com o Relatório Técnico-Científico (RTC) para o reconhecimento do grupo como comunidade remanescente de quilombo,

Há oito anos atrás vários membros do Quilombo Brotas eram da Umbanda, porém devido a diversas razões foram abandonando essa religião e tornando-se evangélicos.

Pelos relatos dos moradores do Quilombo pudemos perceber que suas práticas religiosas - todos se definiam como católicos no início do século XX – eram permeadas por elemento da Umbanda e do Candomblé.

Maria do Carmo, neta de Amélia de Lima, conta que sua avó era uma mulher muito católica que era responsável em fazer a “reza de defunto”, provavelmente, fazia parte da Irmandade de São Benedito. Amélia de Lima frequentava a festa para São Benedito do Largo do Rosário. Segundo a sua bisneta, Ana Maria, essa festa era conhecida como Samba do dia 12 de maio ou Samba para São Benedito. Nessa festa a pessoa dançava e bebia pinga, era **(a festa)** fechada somente para especialistas, cada um na sua especialidade. Maria Emília, filha de Amélia, chegou a acompanhar a mãe, quando era criança, a essas festas e tinha muito medo não sabem bem ao certo do que? Ela relata que sua mãe ficava rodopiando com a saia ao vento em volta das fogueiras ao som de batuques. A festa começava no dia 12 de maio e terminava no dia 13 com as congadas vindas dos bairros dos “Pereiras” e “Cocais” (ITESP, 2004, p. 46).

A “festa fechada” citada no documento alude à comemoração da Abolição da Escravatura, mas é possível que tenha ocorrido também por ocasião da homenagem aos pretos velhos, entidades respeitadas pelos adeptos da umbanda (SILVA, 1994). Assim, a memória das participações de Amélia nessas festas de

santos católicos negros, permeadas pelo samba de roda e, por vezes, em meio às bebidas, remetem a práticas afro-religiosas atuais. Essa memória registrada no RTC, e datada do processo de reconhecimento da terra como um quilombo, pode ser compreendida como uma forma de estabelecer um “fio condutor” entre práticas religiosas de Amélia, que esteve com seus pais no momento da compra da terra e a presença dos quilombolas dos anos 2000, período de luta pela defesa do território.

Desde vó Amélia, o Quilombo Brotas tem estabelecido um diálogo com a afro-religiosidade enquanto experiência de resistência e de afirmação de negros e negras na sociedade brasileira. A manutenção da Tenda da Tia Lula é primordial para o reconhecimento do território e seus moradores, e não podem derrubá-lo porque se tornou um patrimônio material que remete à memória coletiva e à territorialidade do grupo, mas também não podem retomar as atividades diante das escolhas religiosas atuais.

Esta trajetória sócio-cultural e religiosa no Quilombo, que hoje culmina com a presença de um terreiro de umbanda parado e a frequência dos quilombolas em igrejas evangélicas, foi exposta pelas crianças, que procuravam entender como elementos, aparentemente opostos, podem se relacionar. E, de algum modo, esta também era a minha indagação. Por fim, percebe-se a existência de um conflito interno no grupo, em relação a esta realidade material e imaterial, ou seja, a manutenção da Tenda e tudo o que ela representa em termos de memória coletiva de uma afro-religiosidade presente desde Amélia, mediante a experiência atual que se opõe a toda essa história e vivências anteriores.

Esses conflitos são postos nas relações entre parentes que mantêm relativa distância, tendo em vista discordarem da decisão de fechamento da Tenda. Alguns, inclusive, anunciam seus questionamentos ao expressarem a incoerência de um Quilombo cuja maioria dos moradores são evangélicos. Outros, para evitarem a explicitação desses conflitos, procuram impedir que visitantes tenham acesso àqueles, visto que, podem trazer à tona dúvidas em relação à contemporaneidade territorial. Percebe-se que para uns, ser quilombola de fato seria manter uma tradição afro-religiosa no grupo, enquanto para outros, a identidade está na manutenção dos símbolos materiais que evocam o passado. Os dois discursos convergem na

manutenção da terra, que graças ao fundamento jurídico e institucional, compreende os quilombos para além da manutenção de práticas culturais no tempo e no espaço.

Neste campo discursivo estão as crianças, que diante dos “não-ditos” sobre Tia Lula e a Tenda, mostram compreender que esta mulher e seu terreiro foram muito importantes para o grupo, e por isso são mantidos e homenageados.

Os “não-ditos” são as respostas individuais e familiares que envolvem as escolhas dos antigos frequentadores da Tenda, os quais optaram pelo fechamento do terreiro após a morte de Tia Lula. Eles emitem respostas nem sempre audíveis ou diretamente relacionadas à experiência na Tenda, mas anunciam nelas sentimentos de saudade de um tempo ao lado de Tia Lula, da união das famílias em torno do terreiro, das volumosas e importantes visitas recebidas de pessoas da capital.

São “não-ditos” manifestos em corpos pensativos, falas redundantes, que dizem apenas que o terreiro não funciona mais, e que os responsáveis por mantê-lo não o quiseram. São “não-ditos” apresentados no cuidado ao caminhar pelas proximidades da Tenda, na represália adulta e infantil diante de gritos ou determinadas palavras pronunciadas na mata, ou mesmo diante de brincadeiras com tambores nesses lugares.

Esses “não-ditos” conduzem as crianças na experiência de construção de saberes sobre os lugares e, concomitantemente, na construção de saberes da experiência. Brincando nas matas e nas águas, mas também no território quilombola como um todo, as crianças aprendem sobre o lugar, sobre quem são e elaboram maneiras de interagir ludicamente. Suas incursões na mata mostram, de maneira implícita, o quanto ressignificar aquilo que não pode ser pronunciado também passa pelo universo infantil.

A cultura infantil, material e imaterial, também é sustentada na construção do quilombo a partir do fazer sobre ele, brincando, construindo brinquedos, aventurando-se e buscando a compreensão dos “não-ditos” sobre o lugar e sua história. E digo que “também é” sustentada na construção do quilombo, porque a cultura infantil se relaciona com outros lugares, como a vizinhança, a escola e grupos quilombolas e não-quilombolas.

Esse saber que se baseia na ação sobre a realidade é sustentado pela oralidade, é relacional e emotivo, e não-prescritivo e meramente transmissivo. As

crianças ouvem dos adultos quais as regras de conduta na mata, reúnem diversas orientações sobre como agir, onde tocar ou não, e muitas vezes, sem a explicação acerca das razões para tal. No entanto, não são estritamente proibidas de circular nesses lugares, o que as conduz no aprendizado do território pela ação, pelo fazer, durante o caminhar e transgredir parte das orientações recebidas. Assim, produzem saberes para si e outros, abstraindo “a partir de categorias que elaboram no agir” (ITURRA, 1990, p. 53) e da “experiência que se tem com as pessoas ou as coisas” (Idem).

Analisando a relação das crianças com as matas e as águas, enquanto lugares para brincadeiras que se traduzem em produção de significados para o Quilombo, entendo que, ser criança quilombola envolve ser um “sujeito da experiência”.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade (LARROSA, 2002, p. 25).

Em diálogo com Larrosa (2002), compreendo as crianças do Quilombo como sujeitos da experiência, abertas e disponíveis a receber tudo “pela primeira vez”, quando transitam repetidamente pelas matas a procura de explicações para o que há nela. Adentram num universo sem grandes explicações prévias, cujas interpretações são coletivas, mas também individuais e configuradas pela relação com outras abordagens acerca dos lugares ali existentes, a serem valorizados e também evitados.

Para Larrosa (2002), pensar o sujeito da experiência exige que compreendamos o que significa experiência.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente, o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação (p. 26).

Quando as crianças discordam em relação às vozes da mata ou expressam admiração, respeito, recusa ou preconceito concomitantes, em relação à Tenda de Tia Lula, elas o fazem indo e vindo das matas e águas, aproximando-se e adentrando na Tenda e na casa da matriarca. Desse modo, estão abertas à compreensão desses

lugares. As matas e águas, os objetos e lugares são colocados à prova ou teste infantil pela transgressão e pela crença. Mesmo quando a criança diz que podem chamar “demônio” dizendo a palavra “auê” na mata, ela coloca à prova o que dizem os adultos e afirma a presença de um campo imaterial na materialidade das árvores e plantas. Quando as crianças transgridem os lugares, elas se colocam abertas às possibilidades de aprendizagens e transformação. Ao mesmo tempo, as crianças produzem saberes, os quais, Larrosa (2002) apresenta como aqueles que se dão na “relação entre o conhecimento e a vida humana” (p. 26).

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (p. 27).

Esta concepção de saber apresentada pelo autor opõe-se ao tempo do capital e da produção acelerada da vida. Além disso, é um saber relativo, subjetivo, atrelado aos contextos de vida dos sujeitos e grupos, que exige apuração, comparação, relação e trocas. De certa forma, é um saber cuja construção se aproxima dos tempos das crianças, os quais são impalpáveis, incalculáveis, o tempo dentro de outros tempos.

Os saberes que as crianças do Quilombo elaboram na relação com os lugares existentes entre matas e águas relacionam um passado não vivido, memórias de pais e avós, prescrições adultas e infantis, com árvores, “Rio Azul”, “cachoeira”, terra, plantas, imagens de santas e santos, roupas usadas pela mãe de santo. São saberes de ontem e hoje, do vivido e do contado, dos muitos tempos e espaços da imaginação no brincar.

Larrosa (2002) considera o saber da experiência como elaborações humanas marcadas pela pluralidade na unicidade. Quando as crianças dizem das muitas possibilidades de compreensão da Tenda, informam maneiras únicas de viver este universo mítico-religioso, em que cada criança manifesta uma experiência com os símbolos, a história e os entendimentos acerca dela. A Tenda de Tia Lula é compreendida de uma determinada maneira por cada criança, que discorda ou simplesmente diz o que pensa e ouve o outro, de modo que, entre elas não é

necessário haver consenso. Para uma delas, o som da mata é compreendido como algo tranquilo, bom de ouvir. Para a outra são vozes, “espíritos” remetidos à umbanda ali vivenciada. As crianças adentram na mata, na Tenda, nos lugares sagrados, diferente do fazer de alguns adultos. Elas querem conhecer, experienciar, deixar-se tomar pela concretude que os lugares trazem e que lhes oferecem explicações para a vida no território quilombola.

Fazer a trilha e aventurar-se pelas matas é uma aventura, é a experiência do imprevisível, uma abertura ao desconhecido, ao novo, ao incerto. As crianças estão, cotidianamente, dispostas a essa experiência que lhes traz a dúvida, o perigo, a incerteza, o não controle, o sentido naquilo que não tem sentido. Elas vão à mata para vivenciar os lugares e se dispor a trocas com eles, estando neles, vendo, olhando, tocando, pulando, pisando, falando, pensando e, assim, construindo significados, produzindo cultura.

Durante a trilha, o coletivo de crianças compara, entre si, saberes, ouvem umas as outras, relativizam e apreendem dentro do que faz sentido para elas e para o grupo. A perspectiva preconceituosa e de recusa da Tenda por parte delas, em determinadas situações, pode ser lida se compreendemos que o Quilombo está em relação com práticas religiosas que se opõem às religiões afro-brasileiras, e em meio a trocas simbólicas com uma sociedade que ainda nega, desqualifica e desvaloriza quaisquer manifestações culturais dos negros.

Assim, quando dias após a ida à mata, um grupo de meninas perguntou se eu tinha religião. Diante de minha negação, afirmaram que rezavam para “Jesus”. Indagaram porque eu mantinha em meu carro um adesivo que fazia alusão a uma religião evangélica, a que me atentei sobre a forma como me observavam e a importância dos símbolos que levamos mesmo que, inconscientemente, para campo. No mesmo dia retirei o adesivo⁶² e não tivemos novas conversas sobre nossas religiões. Permaneceu a indagação acerca do interesse em minha opção religiosa, se isso nos aproximaria ou não, ou se elas queriam comparar concepções acerca de nossas espiritualidade e crenças.

⁶² Eu mesma não tinha me atentado para o significado do adesivo que mantinha desde a compra do carro, em 2010.

A história afro-religiosa do grupo até Tia Lula, mostra que as famílias praticavam o sincretismo entre religiões de matriz africana e o catolicismo e por volta dos anos dois mil, o grupo passa a interagir com outras abordagens religiosas que se colocam em oposição a esse passado. Os sujeitos que fazem parte dessas igrejas reverenciam Tia Lula e mantêm a Tenda como patrimônio do território e, ao mesmo tempo, carregam “não-ditos” que as crianças unem às distorções sociais e preconceitos existentes sobre as religiões de matriz africana. Esses “não-ditos” podem ser analisados nas expressões das crianças, quando trazem as palavras “macumba” em tom de segredo ou de modo repulsivo, ou quando traduzem “auê” como chamar o demônio.

Os “não-ditos” também se evidenciam nas posturas de alguns adultos que não adentram na Tenda, nem na casa de Tia Lula, durante as visitas, permanecendo nas portas ou evitando responsabilizar-se por esse momento da recepção aos visitantes. De acordo com a abordagem pentecostal que sustenta as doutrinas das igrejas evangélicas frequentadas por alguns quilombolas, tais espaços são templos do mal, e devem ser evitados, quando não destruídos (SILVA *et al.*, 2007). Da parte dos adultos há um cuidado com relação à ida a esses lugares e a proibição de qualquer atividade religiosa que possa “reativar” o terreiro.

Contudo, é interessante pensar as estratégias criadas por esses quilombolas que, tendo frequentado o umbandismo, dialogam na última década com o pentecostalismo, mas mantêm a Tenda de Tia Lula intacta. O discurso infantil acerca dessa realidade encaminha para uma abordagem do ser negro e quilombola no Brasil aberta às muitas explicações que os homens podem dar às experiências vividas. É assim que, mulheres quilombolas e evangélicas conseguem atrelar explicações de campos distintos (evangélico e umbandista), para compreender situações concretas. É assim que respeitam e acreditam que não podem descartar de qualquer maneira imagens quebradas das entidades da umbanda do terreiro. Do mesmo modo, é entre a religiosidade afro-brasileira vivida e a experiência com uma abordagem cristã pentecostal que ninguém se propõe a morar na antiga casa de Tia Lula. Ninguém seguiu com os trabalhos da Tenda, mas acredita-se, de alguma maneira, que ali há espíritos ou assombrações.

O “auê” e a “macumba brava” anunciados pelas crianças revelaram um campo conflitivo implícito nas relações familiares no território e, ao mesmo tempo, representativos das muitas facetas presentes na identidade territorial. A criança cuja família é evangélica tenta construir um saber sobre o Quilombo a partir da vivência exclusiva no universo cristão. Mas, sabendo a história de seu pai, tias, tios e avós frequentadores da Tenda, ela vai até a mata, brinca ao redor dos lugares onde eram feitos os trabalhos da umbanda, não grita “auê”, mas se propõe a estar ali. E é possível pensar que age dessa forma porque sabe que o Quilombo era uma festa quando o terreiro funcionava. Nesse “entrelugar”, nem de recusa, nem de completa aceitação da afro-religiosidade, ela e outras crianças procuram entender quem são e o significado do Quilombo.

As crianças do Quilombo estão inseridas no campo religioso brasileiro em que o universo mágico está presente no cristianismo e nas matrizes religiosas indígenas e africanas (SILVA, 1994). Elas mostram que acreditam nas possibilidades de ação desse campo mítico-religioso, que permanece entre os quilombolas quando evitam a Tenda ou cuidam dos objetos ali existentes. Desse modo, brincando entre matas e águas, transgredindo orientações e aventurando-se nesses lugares “mágicos”, as crianças dizem que estão vendo, ouvindo e interpretando o que se passa ao redor. Falando sobre religiosidade informam seu protagonismo infantil na produção de sentidos para o Quilombo, para o ser quilombola.

As brincadeiras próximas ao “riozinho” eram repletas de movimentos, balanços e crianças sob as árvores, mas numa tarde junto às crianças fui surpreendida por MO (menino, 10 anos) e JO (menino, 12 anos), que entraram no bambuzal próximo, e subiram nos bambus, pulando de um para o outro como se estivessem caminhando sobre eles. Conhecia a apropriação infantil das árvores, usadas para subirem e como suportes para balanços, mas a brincadeira nos bambus era uma novidade aos meus olhos adultos, e evidenciou a riqueza de possibilidades de apropriação dos lugares pela infância. Brincar nos bambus pode ser compreendido como uma forma das crianças se apropriarem de um símbolo da luta pela terra quilombola. Segundo a memória coletiva dos quilombolas, com a venda de bambus plantados e colhidos naquelas terras foi possível reunir recursos em defesa do território.

Muitos saberes infantis são elaborados no fazer e na experimentação. Além dos bambus, e do conhecimento acerca das suas possibilidades brincantes, as crianças do Quilombo Brotas também me mostraram o saber em torno das árvores frutíferas e seus frutos.

Fomos na outra mangueira. RL (menina, 8 anos) batia uma taquara (bambu) no galho e eu recolhia a manga. Mostrou saber a maturação da fruta, que segundo ela, como foi difícil de cair, mostrava que estava verde. Quando a manga foi pega, de fato estava verde.

Este saber acerca da maturação das frutas, aprendido no grupo e na experiência de apanhá-las se caracteriza pela participação efetiva da criança em todo o processo do brincar. Brincando nas matas e nas águas, as crianças evidenciam um universo “místico” que constitui a comunidade quilombola e elucidam como a infância desse lugar produz saberes acerca da natureza e o como interagir com ela de maneira lúdica.

No Quilombo, os lugares são espaço e tempo de educação, descoberta, experiência, que inclusive podem indagar a outros espaços educativos, como a escola, qual o sentido de seus processos de ensino-aprendizagem descolados da prática, do fazer.

5 “Aqui é do nosso quilombola, dos negros!”: TERRITORIALIDADE, DIMENSÃO SIMBÓLICA E PARTICIPAÇÃO

5.1 Empreender e compartilhar: um piquenique na mata

Era uma quarta-feira de manhã, e em meio à disposição de me mostrarem como brincar de rouba-bandeira, RL (menina, 8 anos) e AB (12 anos) propuseram um piquenique para a sexta-feira. Sugeriram a mata de cima, próxima ao campinho, como um local ideal, e quiseram que eu as acompanhasse até lá. Seguimos até o princípio do caminho, já na mata, quando se depararam com aranhas e suas teias. Temerosas, não quiseram prosseguir. Disseram ter medo. Neste caminho, indicaram um espaço na entrada da mata, ao redor de uma árvore, que definiram como o local para o piquenique.



Foto 36 – Crianças no caminho para a mata
(Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 37 – Adentrando na mata
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 38 – O local escolhido para o piquenique
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Retornamos à “casinha”, onde iniciaram a gravação da brincadeira. Após a gravação, as crianças puseram-se a desenhar em papel sulfite, com tintas e canetinhas. Em seguida, quando já duvidava se iam almoçar ou não, e o relógio

marcava quatorze horas, elas foram para suas casas, retornando cerca de uma hora depois, interessadas em organizar o piquenique. Questionaram quais alimentos e bebidas poderiam levar, a que eu sugeri opções que não implicassem em gastos. Na dúvida sobre quem convidar, optaram por chamar todas as crianças. Na sexta-feira, quando retornei ao Quilombo, as crianças haviam organizado toda a proposta. Meninas foram varrer o local, um grupo de crianças foi até a casa de RD (menino, 9 anos) preparar suco e pipoca, enquanto outras providenciavam suco de mangas apanhadas no Quilombo. Algumas crianças preferiram comprar salgadinhos e bolachas. Uma mãe apareceu na “casinha”, dando dinheiro à filha para que comprasse refrigerante. Eu levei toalha de mesa e alguns biscoitos.

Em meio à organização, uns queriam saber com o quê outros iam contribuir, enquanto algumas crianças diziam que não queriam participar, o que na verdade era uma justificativa para o fato de não terem o que levar para o piquenique. Com estas dividi minhas contribuições, combinando que ninguém saberia. Por fim, quando tudo estava pronto, fomos até o local. A chuva se aproximava. Durante a disposição dos alimentos sobre a toalha no chão pude observar algumas ações. O momento foi marcado por alvoroço, algazaras e pedidos de organização e disciplina. Neste momento, as meninas AB e GN olharam para mim, pedindo que intervisse. Disse-lhes que não estava ali para repreensões. As gotas de chuva começaram quando os alimentos da toalha já estavam escassos. Reunimos as sobras e as vasilhas e corremos para a “casinha”. Um grupo de quinze crianças tinha se juntado.

Durante o piquenique não registrei imagens. Os registros dessa proposta lúdica, brincante e festiva, protagonizada pelas crianças, permaneceram no caderno de campo e na memória de participação nesse coletivo infantil, que propôs uma verdadeira festa entre parentes.

Desde a ideia do piquenique até a sua realização transcorreram dois dias de organização de uma festividade, um momento lúdico, de encontro e trocas entre irmãos, irmãs, primos e primas. Observei ali uma proposta infantil que refletia um discurso histórico da comunidade quilombola em seu conjunto: realizar festas é estar junto.

Na memória coletiva estar entre parentes era uma forma dos quilombolas se unirem numa grande família, descendente de um tronco comum: Amélia e seus

pais. De acordo com os moradores atuais, nos últimos anos, esses encontros têm sido escassos. Antigamente, havia festas juninas, comemorações de aniversário, reuniões de final de ano, ocasiões em que os moradores compartilhavam o cotidiano, valores familiares, e pensavam as questões em torno do então Sítio.

Quando conheci o Quilombo, em 2006, além de algumas festividades, havia um intenso fluxo de pessoas de fora, que se reuniam com os moradores para tratar da execução de projetos, do interesse na realização de pesquisas, tratativas sobre os processos de regularização da terra, além de oficinas, aulas de reforço escolar e de educação de jovens e adultos. Adultos cercados por crianças se reuniam para dialogar com outras comunidades quilombolas, distribuir os trabalhos da Associação Cultural ou tomar decisões acerca do território.

Ainda hoje, quando ocorrem as reuniões da Associação, as crianças observam os debates, consensos e discordâncias dos adultos. As crianças não são isoladas desses espaços, e com isso, participam das formas de organização e de tomada de decisões do grupo. Quando presenciei a organização infantil para o piquenique pude localizar a dimensão festiva e lúdica durante as trocas e os diálogos, além de conteúdos decisórios do campo da participação, explicitando como as crianças são sujeitos políticos.

Carvalho e Silva (2013) analisaram as formas de participação infantil presentes entre crianças de um assentamento rural no interior do estado de São Paulo, considerando participação como um conceito amplo, presente em todas as ações dos sujeitos. Para as autoras, apesar de correntemente definir-se participação infantil como o direito da criança expressar opiniões e intervir em decisões que lhe dizem respeito, não existe a possibilidade de separar a participação de qualquer interação social.

Nessa perspectiva, nos meandros dos processos interativos, não há espaço para a não participação, mas sim para o entendimento de formas diferentes de posicionar-se no jogo das relações sociais, ou seja, a participação é compreendida como inerente às interações sociais, podendo ser concebida como uma de suas qualidades (CARVALHO E SILVA, 2013, p. 96).

O que está em jogo é o entendimento de que qualquer sujeito social participa, posiciona-se frente às múltiplas relações sociais que estabelece com outros

sujeitos. Numa perspectiva antropológica, podemos dizer da alteridade, constitutiva das relações entre as pessoas, em que uma se constitui na relação com a outra, por aproximação e oposição. A relação humana implica em participação, pois somos, segundo Carvalho e Silva (2013):

resultado de processos complexos, permeados por diversos elementos materiais e simbólicos, pessoais e coletivos, econômicos, políticos e sociais, cujas relações que se dão dialeticamente entre si fazem emergir diferentes significações sobre as situações vivenciadas pelos sujeitos (p. 96).

A participação infantil em contextos sociais de luta pela terra também foi abordada por Rossetto (2011), em pesquisa de mestrado sobre a educação das crianças sem-terrinhas nas cirandas infantis. Em seu trabalho, elucida o modo como a infância se apropria da luta pela terra engendrada no grupo, e que subjaz o cotidiano de suas famílias. Como justifica a autora:

(...) procuro mostrar que em muitas atividades do Movimento, como marchas, ocupações, congressos, reuniões, cursos, é comum ver as crianças participando com seus responsáveis. É importante ressaltar que as crianças sempre estiveram presentes na luta pela terra, até porque a articulação feita em prol da ocupação ocorre com a família (p. 82).

No movimento de luta pela terra dos trabalhadores sem terra (MST), as crianças estão junto aos adultos, experienciando, a seu modo, o significado desse movimento e os processos que o envolvem, perpassados por encontros, conflitos, acordos e desacordos internos e externos. Rossetto (2011) observou que, de maneira intencional ou não, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos as crianças sem-terrinha constroem concepções de vida baseadas na importância da coletividade e da auto-organização, e elaboram sentidos para a terra enquanto lugar de sobrevivência e de identidade. A autora constatou que essas produções infantis, caracterizadas pela ludicidade, ocorrem nas Cirandas Infantis, espaços organizados para as crianças do MST, ou em outros espaços de encontro e vivência do grupo. Como afirma Rossetto (2011), nesses espaços pensados para elas ou não durante a luta pela terra, "(...) as crianças têm a oportunidade de exercitar a capacidade de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação" (p. 102).

No Quilombo Brotas, a experiência infantil de auto-organização e tomada de decisões ocorre em várias situações, como na escolha de uma brincadeira coletiva ou uma caminhada pelo Quilombo. Em relação ao piquenique houve a construção de acordos em todos os itens da proposta (local, quem convidar, o que trazer). Escolheram entre si o melhor local para o piquenique, considerando que seria mais divertido se fosse dentro da mata, como disseram. Igualmente, houve a preocupação em chamar todas as crianças do Quilombo para participar dessa festividade, além do respeito ao que cada uma poderia trazer para compartilhar. Horizontalidade, solidariedade e coletividade foram valores presentes nessa organização das crianças, embora o ato de contribuir tenha aparecido como valor indispensável. Os questionamentos sobre quem trouxe o quê eram mais no sentido de saber se todas contribuíram, do que com o quê cada uma contribuiu.

As interações com os adultos também educam nessa participação e auto-organização. Durante a pesquisa presenciei momentos em que adultos se dispunham a conversas intencionais com as crianças, no sentido de abordar sobre a terra quilombola, seu significado, a importância da união de todos para a defesa desse território coletivo, o significado de serem quilombolas e negras. Mesmo antes de focar a pesquisa no universo infantil do Quilombo Brotas, participei de uma roda de conversa intitulada Oficina, em 2008, cujo objetivo era que as crianças e adolescentes pensassem as necessidades do lugar. Depois de cerca de duas horas de trocas, conversas, risadas, eles apresentaram aspectos sobre a vida no Quilombo, evidenciando como faziam parte daquele lugar. Houve apontamentos sobre a necessidade de mais união das famílias, maior cuidado com o Quilombo, tratamento de esgoto e distribuição de água.

O caráter reivindicatório dos apontamentos infantis, naquela época, e na atualidade, além do protagonismo presente durante o piquenique mostram, como também observou Rossetto (2013), que as crianças “passam a ser sujeitos construtores de um processo transformador, a ter ideais do projeto de futuro, perspectivas de vida, tendo como referência a coletividade” (p. 129).

Durante o piquenique, contribuir, participar e unir parentes foram valores presentes numa proposta lúdica das crianças, dispostas a um processo de educação

sobre como trilhar caminhos coletivamente e manter a lógica da troca, de dar e receber.

Através do piquenique as crianças mostram sua participação ativa na vida social. Nesta proposta brincante elas explicitam a importância de valores como participar, para fazer parte e receber, compartilhando a festa, mais do que ser apenas um espectador ou alguém que chega. O que está em jogo na disposição de participar de uma relação de troca não é o que dar, mas fazer parte é dar e receber alguma coisa de alguém. Esta regra que se mostrou presente entre as crianças do Quilombo, interessadas em dar algo ao piquenique e saber se o outro contribuiu com alguma coisa, pode ser lida segundo regras de convívio social presentes nas mais diversas sociedades, como as apontadas por Mauss (1988) no *Ensaio sobre a Dádiva*.

Interessado na regra existente em dar e retribuir entre os povos da Polinésia, Mauss (1988) observou que há uma dimensão simbólica que permeia o trânsito de objetos e pessoas, gestos e práticas de retribuição entre os sujeitos, em que o valor das coisas não está intrínseco à coisa, ao objeto, mas naquilo que vai junto com ele. É dessa forma que, para algumas sociedades trata-se de regra social aceitar presentes, dar presentes e retribuir a quem presenteou. Tais ações dizem respeito ao desejo de participação no grupo social e manutenção de determinadas relações sociais, como as de parentesco.

Contemporaneamente, Sirota (2005) dialogou com Mauss ao estudar o significado dos presentes em festas de aniversário francesas. Apesar do contexto europeu que a autora nos traz, é possível compor algumas analogias com o piquenique das crianças quilombolas, no que se refere ao valor simbólico do dar, da contribuição no universo da infância, assim como um compromisso com o convite e a garantia de participação de todas as crianças.

No Quilombo Brotas, houve a preocupação em chamar todas as crianças para participar do piquenique, o que mobilizou RL (menina, 8 anos) e LN (menina, 7 anos), as principais organizadoras da festividade. Neste aspecto, observei a busca infantil pela coletividade, a união de todos, valores estes buscados no cotidiano do grupo, ainda que sob tensões e conflitos entre as famílias.

Diante do convite, as crianças se mobilizaram para conseguir algo para dar, para contribuir com a festa coletiva e participar desse momento de construção de um

vínculo social e de partilha de um valor do grupo: estar junto e colaborar com o coletivo. A certeza da contribuição garantia-lhes o diálogo entre si, independente do que fosse. Apesar da algazarra diante dos alimentos, rapidamente, consumidos pelas crianças, elas não qualificavam as diferentes contribuições que tinham sido compradas por algumas e produzidas nas casas de outras.

Sirota (2005) observou que as festas de aniversário e os presentes dados e recebidos pelas crianças informavam sobre os vínculos sociais infantis existentes, os laços de amizade em construção e os processos de conhecimento de si e do outro. Esses vínculos sociais ocorriam “independentemente da materialidade e das formas assumidas” pelos presentes. As festas e presentes revelavam jogos de negociação entre crianças, e crianças e adultos, estes últimos, responsáveis efetivos pela compra dos presentes e a elaboração da festa de aniversário, mas que, em diálogo com a criança, articulavam com ela os caminhos para participar dessa dinâmica social.

A presença da escolha da criança nesse jogo de presentear e ser presenteado, no caso das festas de aniversário, e de contribuir, no caso do piquenique do Quilombo, demonstra que as crianças elaboram seus próprios vínculos sociais dentro da cultura. Constroem laços de sociabilidade em que “apresentar qualquer coisa a alguém é apresentar qualquer coisa de si” (MAUSS, 1988, p. 67). Desse modo, contribuir no piquenique é dizer que faz parte do grupo e que deseja ali estar para “retroalimentar” a prática sócio-cultural quilombola de estar junto, de se unir numa grande família, de se constituir enquanto comunidade. Assim, é possível entender como Mauss (1988, p. 68) que,

nesse sistema de ideias, que seja necessário retribuir a outrem aquilo que é, na realidade, a parcela da sua natureza e substância; porque, aceitar qualquer coisa de alguém é aceitar qualquer coisa da sua essência espiritual, da sua alma (...).

Entendo essa “essência espiritual” como a subjetividade infantil, que interpreta a necessidade de contribuir para mostrar que faz parte, e para atestar essa participação colaborando, assim, para a significação de valores como união, parentesco e vida quilombola.

O episódio do piquenique traduz o protagonismo infantil na auto-organização de uma proposta coletiva e lúdica, a qual também indica como as

crianças elaboram sentidos para a vida no grupo. Essas elaborações englobam os valores importantes para o grupo e as necessidades materiais e simbólicas a serem alcançadas, as quais estiveram em diálogo com adultos, de maneira intencional ou não, e com outras crianças. A experiência de serem quilombolas daquele lugar, com história, crença e valores particulares foi observada no piquenique, mas também pode ser analisada em outras situações brincantes, como nas brincadeiras de jongo.

5.2 “Vamos fazer jongo?”: o tambor como brinquedo e apropriação do território

Permanecer junto com as crianças do Quilombo Brotas constitui uma experiência marcada por vários acontecimentos, brincadeiras, encontros, caminhadas, além de conversas, risadas, olhares de amizade e desconfiança. Numa das tardes em que um grupo de crianças se encontrava no pátio da “casinha”, AB (menina, 12 anos) e LN (menina, 7 anos) pediram ao primo UP (menino, 2 anos), que escolhesse uma brincadeira. Para a surpresa de todas, e minha, inclusive, ele respondeu: “Jongo!”.

O inusitado lhe rendeu vários mimos, enquanto um grupo de crianças construía por ali armas de brinquedo, brincavam de “milk shake” com pedras e copos, e pintavam com tinta, lápis de cor e canetinha sobre papéis encontrados dentro do prédio da Associação Quilombola. RD (menino, 9 anos) entrou na “casinha” e de lá trouxe dois tambores para o pátio. Tocou por alguns minutos e os deixou por ali.



Foto 39 – Crianças brincando de pintura
(Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013.
Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 40 – Um dos tambores deixados no pátio da “casinha” (Foto realizada pela pesquisadora, jan. 2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Ao som dos tambores, outras crianças continuavam seus desenhos e cartinhas de amizade reveladoras do consentimento da pesquisa. Após a organização do espaço e uma conversa sobre amizades, segui RL (menina, 8 anos) e LN (menina, 7 anos) pelos quintais e suas mangueiras, onde nos deliciamos com as mangas, cuidadosamente, colhidas por elas. Juntamos algumas e decidimos ir até a “casinha” para comê-las. Para chegar até lá, as meninas me conduziram pelos quintais das casas, atravessando cercas baixas, parando diante de balanços pendurados nas árvores, de onde avistei brinquedos e crianças junto a seus pais. Chegando, novamente, à “casinha”, fatiamos as mangas e aguardamos AB (menina, 12 anos) e GN (menina, 12 anos), que tinham ido ao mercadinho próximo, a pedido de Tia Aninha. Como retribuição pelo favor à tia mais velha, receberam um valor para a aquisição de salgadinhos, que as duas “compartilharam” – expressão de AB – com as crianças que ali estavam. Com o transcorrer das horas e o sol que ameaçava se pôr, anunciei meu retorno para casa. Insistentemente, elas pediram para que antes eu brincasse com elas de roda de jongo. Os tambores que RD (menino, 9 anos) trouxera ainda estavam ali, e a partir do som que eles produziam as crianças conduziram a formação de uma roda de jongo. Chamaram José Roberto, que lia na sala da “casinha”. Este tocou um dos tambores enquanto as crianças revezavam o toque no outro. As demais entoavam pontos, reverenciavam o tambor e dançavam em dupla.

RD entrou na roda, descalço, dividindo a dança com a prima RL (menina, 8 anos), que sorria e cantava enquanto LN (menina, 7 anos) entoava o seguinte ponto:

*Papagaio pra poder falar
Primeiro tem que escutar*

As crianças batiam palmas e cantavam, até que propuseram que eu dançasse no centro. Tímida, diante do pedido, entrei na roda e dancei, até o “*sapeca, iaiá!*”⁶³ de uma menina. Ao final, quando deram por encerrada a roda, corrigiram-me, dizendo que eu dancei sem antes cumprimentar os tambores.

⁶³ Expressão que tira a mulher do centro da roda.



Foto 41 – Crianças organizam a roda de jongo
(Foto realizada por criança quilombola, jan.
2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 42 – Dançando o jongo
(Foto realizada por criança quilombola, jan.
2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 43 – Tocando o tambor (tambu)
(Foto realizada por criança quilombola, jan.
2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 44 – Pesquisadora na roda
(Foto realizada por criança quilombola, jan.
2013. Fonte: Arquivo da pesquisadora)



Foto 45 – Crianças na roda
(Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013. Fonte:
Arquivo da pesquisadora)

Enquanto dançávamos, algumas crianças produziam fotos, registrando não só a minha participação na roda proposta por elas, mas uma situação lúdica marcada pelo toque do *tambu*⁶⁴, a dança e o canto. Ali produziam e me diziam sobre uma prática cultural que estavam aprendendo junto à comunidade Jongo Dito Ribeiro.

De acordo com Passos (2006, p. 03):

O jongo aparece descrito na literatura - bem como nos discursos dos jongueiros contemporâneos – como uma dança que teve suas origens junto às senzalas das fazendas de café do Vale do Paraíba para onde foram trazidos os negros de origem banto. Ali, os escravos se socializavam organizando esta dança de roda, que tinha como função desde a combinação de fugas até a louvação aos santos. Para dançar, os jongueiros se organizam em uma roda e um casal de cada vez ocupa o centro, dançando como na *umbigada*. Enquanto a dança acontece, um solista *tira um ponto* e é acompanhado pelos participantes que repetem o refrão. Cada um que entra na roda, pede licença, *corta/tira* uma das partes do casal - que volta para a roda enquanto aquele que entrou continua dançando até ser *cortado/tirado* pelo próximo a entrar. Os pontos são as cantigas - antigamente de caráter improvisado - entoadas pelos cantadores e acompanhadas pelo *tambu*, o *candongueiro* e a *angoma-pita*⁶⁵. Depois de *tirado o ponto*, ele pode ser repetido várias vezes, em estilo responsorial, ou seja, ao longo de uma roda de jongo - que pode durar uma noite inteira - solistas *tiram os pontos* que devem ser “desatados” por outros participantes (p. 03).

O Jongo Dito Ribeiro é um grupo que reverencia a memória de Dito Ribeiro, homem negro que chegou a Campinas e trouxe consigo o jongo, em que cantava perguntas e respostas durante festas familiares. O registro da história de

⁶⁴ Nome dado ao tambor da roda de jongo na comunidade Jongo Dito Ribeiro.

⁶⁵ Conjunto de tambores.

rememoração de Dito Ribeiro por sua neta, Alessandra, foi apresentado na pesquisa de Penteado Junior (2010):

Num de seus aniversários, festejado com a dança de jongo, Alessandra ouvira de seu tio Carlos Augusto Ribeiro, o tio *Dudu* – irmão mais velho de sua mãe, Dona Maria Alice, que seu avô materno fazia algo parecido com a dança realizada ali no momento da festa, chegando à conclusão de que o avô de Alessandra – Sr. Benedito Ribeiro (1905-1968) – realizava rodas de jongo. De posse de tal informação, Alessandra buscou recuperar elementos da vida do avô que ela não chegara a conhecer, através de depoimentos de outros familiares. Soube que Benedito Ribeiro migrara de uma pequena cidade do Estado de Minas Gerais-MG para Campinas-SP, nas primeiras décadas do século XX, a busca de trabalho. Guiada pela observação do tio que teria visto Benedito Ribeiro dançando o jongo em tempos passados em Campinas-SP, Alessandra chegou à dedução de que seu avô teria tido contato com a prática do jongo no Estado das Minas Gerais e continuado a praticá-lo no município ao qual migrara (p. 258).

Desde 2012 as crianças viajavam a cada quinzena ou mês para a Casa de Cultura Fazenda Roseira, a fim de participar do projeto cultural⁶⁶ de formação de crianças no jongo daquele grupo. No dia 28 de abril de 2013, a comunidade Jongo Dito Ribeiro foi até o Quilombo realizar uma roda de jongo no evento comemorativo da Abolição da Escravidão. Naquele dia, após uma mesa de reflexão sobre o significado da data para o movimento negro atual, houve a roda de jongo com participação das crianças que, inclusive, cantaram pontos da comunidade.

⁶⁶ Pontinhos de Cultura.



Foto 46 – Crianças do Quilombo Brotas e integrantes da Comunidade Jongo Dito Ribeiro (Foto realizada pela pesquisadora, abr. 2013. Fonte: arquivo da pesquisadora)

Após a conclusão do projeto as crianças continuaram vivenciando o jongo à sua maneira dentro do Quilombo. Em diferentes situações, ao longo da pesquisa de campo, as crianças praticavam o jongo, inclusive inventando pontos. Em 2014, quando retornei a uma festividade no Quilombo, fui discretamente chamada por elas para fazer uma roda de jongo. A empolgação em suas falas, misturada à timidez e a um certo temor por alterar a organização do evento não foi suficiente para agregar adultos do Quilombo na proposta, de modo que, naquele dia não teve jongo.

A prática do jongo entre as crianças do Quilombo Brotas evidencia a circulação do grupo em espaços culturais e sociais contemporâneos durante o processo de territorialização quilombola. A chegada do jongo no Quilombo é anterior à aproximação com a comunidade Jongo Dito Ribeiro, e ocorreu em 2008, quando o Grupo Baobá se aproximou dos quilombolas. Com este grupo, eles participaram de uma oficina de construção de instrumentos de percussão, cujo encerramento ocorreu durante uma festa, no dia 07 de junho de 2008. Nesta festa, os três tambores construídos na oficina foram “batizados”, ou seja, inaugurados para o toque. De acordo com a divulgação do evento e relatos dos moradores do Quilombo, esse “batismo” contou com a presença de integrantes do Jongo Quilombola de Guaratinguetá-SP.

Para José Roberto, a experiência mais profunda com o jongo foi vivida na comunidade de Campinas, onde pôde aprender sobre aspectos da tradição do jongo, como a coerência entre os pontos cantados na roda, a presença de pontos de início e de encerramento.

José Roberto se aproximou da comunidade Jongo Dito Ribeiro, entre 2011 e 2012, e passou a vivenciar o conjunto de experiências que perfazem o “ser jogueiro” neste grupo. Através dessa comunidade, ele conheceu outros grupos de jongo do Sudeste, como o de São José da Serra, Tamandaré e Piquete. A partir de então, adultos e crianças quilombolas começaram a frequentar as festas organizadas pela comunidade Jongo Dito Ribeiro, em Campinas, e se aproximaram de uma experiência cultural que reúne não apenas a dança, o canto e o toque do tambor, mas também reflexões acerca da identidade negra, da importância da luta quilombola na história do negro e de ações enquanto movimento social negro.

As crianças quilombolas se inseriram em vivências com sujeitos que participavam de debates sobre as desigualdades raciais, a valorização da negritude, o respeito à ancestralidade e a luta das mulheres negras. Além disso, participaram de marchas do Dia da Consciência Negra, em Campinas, além de rodas de jongo em espaços públicos. Com as mulheres e homens da comunidade jogueira observaram a possibilidade de diálogo entre negros e brancos e a valorização do corpo negro e do cabelo crespo, em torno de uma prática cultural remetida aos antigos e à escravidão.

Entre os anos de 2012 e 2013 houve uma maior aproximação das crianças quilombolas com o jongo. Durante a observação participante dessas rodas não ouvi o que as crianças tinham a dizer sobre o jongo, mas vivi, com elas, essa experiência lúdica, festiva, brincante. Assim, o jongo era uma brincadeira, uma festa, um encontro de corpos em movimento. Suas risadas, sorrisos, movimentos autônomos e concatenados expressaram o jongo como um “texto” que chamava à leitura.

Esse “texto”, ou seja, o jongo que ali vi, colocou o desafio “pós-campo” de compreender as culturas infantis e, por conseguinte, a cultura de que faz parte. O que ouvi dos corpos infantis quilombolas em relação ao jongo refere-se ao brinquedo, à brincadeira, à ludicidade e alegria, movimento e expressividade que esta prática

cultural, reconhecida nacionalmente como patrimônio cultural imaterial⁶⁷, evocou nos corpos das crianças. O desafio que me coloco ao interpretar esta linguagem infantil é trazer nesta brincadeira de jongo o campo simbólico que ela coloca para o Quilombo e construir com “olhos de adulta” o sentido do diálogo entre jongo e território quilombola neste contexto.

José Roberto conta que, a princípio, todos os quilombolas, adultos ou crianças foram convidados a ir para Campinas vivenciar o jongo. No entanto, foram as crianças que se interessaram por esta prática. Foram elas que representaram o Quilombo Brotas em várias ocasiões, transpondo o território geográfico e levando-o para outros lugares, ao mesmo tempo em que trazia o jongo para suas casas.

Brincar de jongo, o que vi acontecer de maneira “mais séria” no início da pesquisa de campo, quando as crianças estavam gravando um CD de pontos de jongo na Casa de Cultura Fazenda Roseira, tornou-se uma prática da cultura infantil do Quilombo Brotas, que aliada à interpretação da cultura do grupo sugere interpretações acerca da relação entre o jongo e o Quilombo.

Neste sentido, indago: Por que as crianças gostavam de dançar jongo e propor rodas em diferentes situações? Qual o sentido dessa apropriação cultural pelas crianças que, mesmo distantes da comunidade jongueira de Campinas, reelaboravam essa manifestação cultural a seu modo?

Segundo Vasconcellos (2009), está em jogo “o processo como as crianças convertem a seu próprio modo e em novos sentidos práticas centenárias” (p. 93). Ouso ir mais adiante e construir uma justificativa analítica para esta realidade infantil, colocando em diálogo a brincadeira de jongo e um conjunto de práticas e discursos existentes em torno das crianças e dessa manifestação cultural.

Ao longo da pesquisa, procurei centralizar as análises a partir das ações e discursos infantis, sem perdê-los de vista. Nesse sentido, a prática infantil do jongo é o ponto de partida para reflexões sobre o significado dessa manifestação cultural na atualidade, a aproximação com grupos que até então não traziam o jongo na memória coletiva e a presença das crianças em diferentes grupos jongueiros.

⁶⁷ Em 2005 o jongo foi tombado como patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

De acordo com José Roberto, a ida das crianças ao Jongo Dito Ribeiro era projetada, pensada e intencional. Ele levava as crianças até a Casa de Cultura para que tivessem experiências de afirmação da identidade negra e a valorização da cultura negra representada no jongo. Os jongueiros e jongueiras do Jongo Dito Ribeiro eram pessoas que se dedicavam a uma estética corporal, marcada por penteados afro, o uso de turbantes, cabelos *black power*, tranças africanas, além de vestuário em que a saia longa era peça fundamental. A postura dos jongueiros indicava um processo de auto-afirmação da identidade negra e do enfrentamento dos processos de preconceito e discriminação racial vividas. Seus integrantes também discutiam questões ligadas à luta dos negros por melhores condições de vida, reconhecimento social e igualdade racial. Essa realidade era afirmada nos pontos de jongo, que faziam referência ao continente africano, à resistência do escravizado, ao orgulho da ancestralidade e o respeito por ela.

As crianças do Quilombo Brotas aprendiam sobre jongo em meio a esse contexto afirmativo, que José Roberto acreditava ser importante na afirmação da identidade negra das crianças e no reconhecimento da luta quilombola que travavam em suas terras.

No Jongo Dito Ribeiro, as crianças se sentiam importantes e valorizadas. Eram bem recebidas pelo grupo, e referendadas nos pontos de jongo.

*Quando você dança jongo
Pisa na tradição, pisa na tradição
E vai firmando essa pisada
Pisa na tradição, pisa na tradição*

Salve as crianças do Quilombo Brotas!!!⁶⁸

Defendo que as crianças compreendiam como eram importantes para o Jongo Dito Ribeiro, do mesmo modo que a elas era confiado um projeto de continuidade do Quilombo. Ao brincarem de jongo elas diziam como aquela experiência lhes alegrava e fazia sentido. A meu ver as culturas infantis do Quilombo

⁶⁸ Trecho do ponto cantado em que há a louvação às crianças do Quilombo Brotas. Ver ponto no CD “Saravá Jongueiro: Viva Dito Ribeiro!”.

Brotas brincavam de jongo como uma forma de interligar duas realidades políticas e culturais significativas em suas vidas: o Quilombo e o jongo. Por que disso?

Nos últimos dez anos, o jongo, manifestação cultural remetida à escravidão, sofreu projeções sociais por meio da configuração enquanto patrimônio cultural imaterial. Dado a conhecer pela via dos espetáculos, o jongo como patrimônio se transforma num bem a ser intencionalmente preservado, salvaguardado. Tal movimento de salvaguarda, ao mesmo tempo coloca o Estado como co-responsável pela segurança de um bem cultural da sociedade, e instiga os detentores da oralidade que sustenta essa prática a pensarem estratégias para que o passado se manifeste no presente, reatualizando-se em sujeitos que possam “viver para contar”. Dentre esses sujeitos estão as crianças, que terão uma atenção especial em algumas comunidades jongueiras preocupadas numa educação do jongo.

No Quilombo Brotas, as crianças sabem que são “aqueles que virão”, expressão histórica e mítica de Amélia para se referir aos seus netos, bisnetos e tataranetos que morariam e protegeriam aquelas terras. No jongo, as crianças do Quilombo sabem que são os “jongueiros novos”, que não deixarão o jongo acabar, como canta o seguinte ponto da comunidade Jongo Dito Ribeiro:

*Tem que ter jongueiro novo
Porque o jongo não pode acabar
Cada jongueiro novo que nasce
É o sol pronto para raiar*

Geralmente, quando uma criança entra na roda de jongo, este ponto é cantado, numa referência àquele que poderá continuar o legado herdado por Alessandra Ribeiro, neta de Dito Ribeiro. Outras comunidades jongueiras também possuem pontos referentes à criança ou cantados por elas, mostrando um determinado lugar da infância para esses sujeitos. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 25),

Uma política de salvaguarda de saberes tradicionais dirigida às crianças traz, necessariamente, no seu bojo, uma determinada concepção de infância e propõe uma identidade que é parte do lugar social oferecido às crianças. As crianças, por sua vez, têm seus modos próprios de se relacionar e responder à demanda do mundo adulto, reconfigurando e reconstruindo esse lugar social. Ocupando-o a seu próprio modo e reinterpretando os signos que aí estão colocados.

Uma política de salvaguarda envolve “ações de preservação dos saberes tradicionais” (VASCONCELLOS, 2009, p. 25). No caso do jongo, historicamente, a transmissão desses saberes, no passado, ocorria entre os adultos e perpassava um campo mágico-religioso do qual as crianças não participavam.

A presença de crianças no universo do jongo é, historicamente, muito recente. As crianças eram, tradicionalmente, proibidas de frequentar as rodas de jongo. Muitos são os relatos de velhos jongueiros que mencionam sua curiosidade pelo jongo e a proibição de partilhar desse folguedo com os mais velhos. Os depoimentos parecem creditar essa exclusão ao fato do jongo ou caxambu se tratar do aspecto profano de um ritual sagrado, a saber, o culto aos antepassados e, portanto, ser considerado lugar de “demanda” e “mironga”, de convívio próximo com o que está no limiar da morte, com os espíritos, com a magia que “amarra” os desprevenidos, os que se aventuram por um terreno que só os que sabem podem cruzar (Id., p. 24-25).

Desde 1970, quando o Jongo da Serrinha⁶⁹ inseriu crianças na roda de jongo, percebeu-se uma preocupação adulta com a continuidade dessa prática e discordâncias em relação à presença da infância neste cenário. Este processo ocorreu em meio a outros, como o que levou ao tombamento do jongo como patrimônio cultural e a sua difusão em espaços públicos. Neste sentido, tanto a concepção de jongo como a de criança dentro dessa prática cultural foram modificadas.

As mudanças ocorridas nas comunidades jongueiras ocupadas com a salvaguarda do jongo manifestaram-se de diferentes maneiras. A partir das pesquisas conduzidas em diferentes comunidades do sudeste brasileiro, observei que a experiência das crianças do Quilombo Brotas com o jongo, e do grupo jongueiro de Campinas são perpassados por processos diferentes de outras comunidades jongueiras e, por vezes, quilombolas, revelando que a prática do jongo pelos sujeitos e grupos deve ser entendida no conjunto de relações sociais existentes entre todos os envolvidos (VASCONCELLOS, 2009).

A presença de crianças nas rodas de jongo foi estudada por Passos (2006 e 2004), em pesquisa realizada junto ao Grupo Cultural da Serrinha e à comunidade quilombola de São José da Serra⁷⁰. Em seu trabalho, a autora relata as mudanças

⁶⁹ Localizado no bairro de Madureira, na cidade do Rio de Janeiro.

⁷⁰ Localizado em Valença/RJ.

ocorridas na prática do jongo pelos dois grupos, e entre elas, a presença das crianças nas rodas.

Este estudo teve um objetivo principal compreender a participação das crianças e jovens na roda, como índice de mudança na prática, já que em um espaço relativamente curto de tempo, nos grupos estudados, as crianças, sujeitos interditados – pelo menos oficialmente - nas rodas, se transformaram em – de acordo com os discursos dos adultos envolvidos com a prática – sujeitos praticantes e em símbolo da necessidade de se preservar o jongo (PASSOS, 2006, p. 04).

Na Serrinha, até a década de 1950 o jongo era praticado na esfera religiosa, durante festas aos santos Sant’Ana e São Pedro, e em festas de aniversário.

Segundo Passos (2006):

Dançava-se jongo na Serrinha no dia de São José, quando José Nascimento Filho, funcionário do cais do Porto, nascido em 1903 em Três Rios e marido de Eulália, comemorava seu aniversário. Seu Antenor dos Santos, trabalhador da estiva, também mineiro e casado com Dona Líbia “dava” jongo no dia de São Pedro, no 29 de junho. Já Dona Marta, mãe de santo conceituada na Serrinha, que nascera no interior do Estado do Rio, “fincava a tenda do jongo” no Dia de Sant’Ana. Dançava-se jongo na Serrinha também na casa de Maria Joana Monteiro, a Vovó Maria Joanna Rezadeira (p. 02).

Nos anos de 1950, o jongo foi levado a casas de espetáculo e teatros, ocasião em que a formação da roda sofreu uma transformação, apresentando-se também em semicírculo. Na década de 1970, Mestre Darci, da Serrinha, produziu uma nova mudança, fortemente percebida na atualidade, que é a presença de crianças na roda de jongo (PASSOS, 2006).

Passos (2006) verificou que a este conjunto de mudanças ocorridas no jongo da Serrinha uniu-se o fato do grupo realizar, desde 2001, um trabalho com crianças e jovens, em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro. Este trabalho proporciona formação em percussão, dança afro, música e teatro, além de jongo, para as crianças e jovens da Serrinha⁷¹. Para ela, o projeto materializou uma

⁷¹ Essas informações podem ser encontradas também no site do grupo: <http://jongodaserrinha.org/>. Último acesso em 26 de set. 2015.

intencionalidade de Mestre Darci, que concebia as crianças como sujeitos sociais responsáveis pela continuidade do jongo.

Mas, a inclusão das crianças na roda de jongo não ocorreu sem discordâncias entre os membros do jongo da Serrinha. Passos (2006) relata que alguns integrantes do grupo consideravam as crianças despreparadas para lidar com aspectos espirituais presentes no jongo, evidenciando que na Serrinha esta prática cultural mantém um determinado vínculo “com as relações dos homens com o sagrado” (p. 06).

Em São José da Serra, Passos (2006) observou que o jongo era dançado no dia de São João, Santo Antônio e São Pedro, e nos casamentos. Atualmente, esta comunidade quilombola apresenta o jongo em espaços públicos, o que segundo a autora, tornou-se uma estratégia política e cultural do grupo para fortalecer a luta pela terra e fortalecer a identidade negra do grupo.

Nesta comunidade jongueira e quilombola, além de levar o jongo para fora de seu território, nos últimos dez anos houve o investimento em um projeto de turismo rural, que colocava o jongo como o centro da manifestação da cultura local. A abertura do jongo para a esfera pública tem se configurado nesta proposta e em apresentações públicas que incluem as crianças. Procurando entender a razão para a interdição da participação das crianças na roda até aquele momento, a autora indagou aos jongueiros adultos, e compreendeu a existência de uma concepção de infância caracterizada pela falta de discernimento infantil em relação ao que deve ou não ser dito.

Segundo os jongueiros daquela comunidade, a princípio o jongo era uma forma de o escravizado planejar ações de fuga, o que exigia sigilo e cuidado dos participantes. A partir dos pontos e da dança os negros preparavam estratégias de enfrentamento da escravidão, o que não poderia ser descoberto pelo fazendeiro. As crianças, neste sentido, não saberiam “guardar esses segredos” e por isso não participavam da roda.

Passos (2006) entendeu que a permanência da interdição infantil à roda de jongo significava a continuidade dessa concepção de criança que ainda não consegue

“guardar segredos” existentes na roda de jongo, como os referentes à religiosidade e outros assuntos trazidos na forma de pontos⁷².

Além do segredo contido numa roda de jongo, os jongueiros de São José da Serra entendiam que as crianças foram impedidas de entrar na roda de jongo até então devido ao respeito que devem aos adultos. Passos (2006) observou que, nas relações sociais e familiares do grupo há o respeito e a reverência ao mais velho em todas as situações. Penteado Júnior (2010), nesse sentido, apresenta o relato de uma senhora jongueira que explicita as discordâncias com relação à participação das crianças na roda. Para ela, antigamente as crianças não entravam na roda porque havia respeito com os adultos. Desse modo, se na roda de jongo uns tiram os outros do centro da dança, como uma criança poderia tirar, ou gritar “*sapeca, iaiá!*”, para uma pessoa mais velha?

Mas, em São José da Serra, as mudanças ocorridas com relação ao jongo e à concepção de criança podem ser explicadas por uma aproximação de seus integrantes com o grupo da Serrinha e suas experiências contemporâneas. Assim, à abertura para uma mudança na relação com o território enquanto espaço de turismo e às vivências de jongo em apresentações públicas, une-se a presença das crianças na roda. A autora retrata tais mudanças no seguinte trecho:

Na roda de jongo, em uma festa do 1º de maio de 2003, a qual tive a oportunidade de assistir, a participação das crianças na roda era quase imperceptível. Entretanto, como já afirmei, os processos de transformação da prática se realizam a passos largos, e na roda de jongo do dia 20 de setembro do mesmo ano – que também não era mais propriamente uma roda, mas sim um semicírculo - o que já pressupunha uma platéia que assistia a apresentação – as crianças estavam presentes na dança com muito mais frequência. Um detalhe, inclusive chamou-me a atenção: uma menina que entrava e saía da roda repetidamente, demonstrando que para ela esta era uma experiência recente com a qual estava aprendendo a lidar e que a novidade da experiência se sobrepunha naquele momento a uma ordem interna do grupo que regeria “quem deveria entrar depois de quem” ou que outros – os mais velhos – estavam ali para entrar também (p. 7-8).

⁷² As incursões que fiz em rodas de jongo ao longo dos últimos dois anos mostram que, nessas situações lúdicas, os adultos procuram, metaforicamente, construir ou continuar enfrentamentos políticos, pessoais e sociais. Tais metáforas são, na maioria das vezes, entendidas apenas pelos sujeitos que têm mais tempo no grupo e estão a par dos conflitos ou assuntos em questão.

A inserção da criança na roda de jongo de São José da Serra, durante a apresentação pública, simboliza o processo de abertura ao “novo” por esta comunidade. O novo está na presença da criança, na re-criação do jongo quando ele sai da esfera do território quilombola, e quando se transforma em projeto a ser “ensinado”.

Segundo Passos (2006), esta abertura coloca os dois grupos, São José da Serra e Serrinha, em processos de educação para as novidades em jogo. Na Serrinha, quando se propõe “ensinar” o jongo às crianças e jovens, cria-se um currículo, formalizam-se tempos e espaços para que esta prática cultural seja aprendida, algo que nos seus primórdios restringia-se à experiência vivida no âmbito do grupo enquanto sujeito a ele pertencente, e não como educando que vem de fora. A esta prática educativa do jongo, a autora denomina “a prática do jongo escolarizada” (PASSOS, 2006, p. 16), e em relação à experiência vivida no âmbito do grupo, afirma se tratar da “prática como experiência imediata vivida no terreiro” (Idem). Já, no que se refere à abertura do jongo para as apresentações públicas, a autora diz que é “um processo de espetacularização da prática - quando ela se torna representação do vivido” (Idem).

Esses três processos que informam sobre o jongo nos dias atuais foram compreendidos por Passos (2006) como “estágios” que podem ser vividos concomitantemente. Entendo que são processos diferentes e complementares, presentes na atualidade desses e outros grupos jongueiros. Por isso, devem ser interpretados à luz de cada contexto social. Conforme as relações, historicamente construídas dentro e fora dos grupos jongueiros, elucidam-se experiências que articulam o jongo nas suas dimensões espiritual; educativa, “formal” e intencional; e representativa ou de espetacularização. Todas essas dimensões estruturam os modos como os grupos produzem material e simbolicamente a si mesmos e suas práticas culturais. E dentre as estratégias atuais de produção e salvaguarda do jongo está a educação voltada para as crianças.

Analisando as descrições de Passos (2006) e o movimento de inserção das crianças do quilombo Brotas no jongo Dito Ribeiro, observei uma intencionalidade educativa focada na construção de uma tradição, na referência à ancestralidade e à construção de uma memória coletiva partilhada com elas e adultos de fora. A presença

das crianças traduz um desejo, uma vontade de reconstrução do passado no presente e recuperação de “trechos” da história, por assim dizer, no que tange ao processo de rememoração da trajetória de Benedito Ribeiro.

Aliada a essa intencionalidade educativa, que Passos (2006) define como educação patrimonial, está a criança, sujeito interessado em compreender no velho aquilo que é novo e, ao mesmo tempo, próximo de sua história e cultura. No Quilombo Brotas e no jongo, as crianças foram chamadas e aceitaram o desafio de participar da aprendizagem acerca da memória coletiva. Neste processo, elas ouvem os mais velhos, percorrem o Quilombo, adentram nas matas, brincam de jongo, viajam até Campinas. Desse modo, elas adentram num “canteiro de obras”, como diz Benjamin (1995), em busca de sentidos para as sociabilidades das quais participam.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si o seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (p. 18-19).

Quando as crianças brincam de jongo indicam um caminho trilhado pela infância na construção de significados para um determinado “parentesco”, uma possível relação entre Quilombo e jongo. Essa construção analítica só é possível diante da leitura da história do Quilombo Brotas, ligada ao samba e à ancestralidade africana dos antepassados. Tal elaboração teórica também é explicitada porque foi possível agrupar dados e entrelaçá-los, elaborando uma narrativa sobre o grupo e um conjunto de interpretações para as produções dos sujeitos naquele contexto.

Dentro do Quilombo, as crianças se interessam pelos lugares históricos, pelas “ruínas” presentes nas casas, objetos e discursos existentes.

É exatamente naquilo que foi abandonado, deixado de lado, jogado fora, que ela encontra sua face. A infância é herdeira de ruínas. Ruínas nas quais se reconhece e com as quais cria configurações inusitadas. Configurações que jamais passariam pela cabeça de um adulto. Há aqui uma metáfora sobre o tempo. Sobre o encontro de gerações, sobre a tarefa de conectar passado e presente, de romper o *continuum* do tempo (VASCONCELLOS, 2009, p. 28).

Se os adultos possuem a explicação histórica de suas trajetórias de vida até ali, as crianças o fazem pela primeira vez. Fora do Quilombo e em relação direta com o jongo, as crianças estão inseridas numa prática cultural que, novamente, se sustenta na memória, em narrativas orais e na experiência enquanto prática transformadora.

A aprendizagem sobre o Quilombo e a experiência do jongo mostram as crianças como sujeitos culturais e participativos. Explicitam intencionalidades adultas e reações infantis diante delas. Neste processo está, de um lado, o sentido do jongo para as crianças, e de outro, o significado dessa participação para o grupo jogueiro e o Quilombo Brotas. Assim, se a infância é salva-guarda dos grupos, ousa inferir sobre o significado da criança quilombola para o jongo Dito Ribeiro, e o sentido dessa prática cultural para o Quilombo Brotas.

As crianças quilombolas se interessam pelo universo simbólico do jongo, isto é, sua dimensão lúdica, festiva e ancestral, que possibilita o diálogo com a territorialidade do Quilombo Brotas. Além disso, a ida à comunidade jongo Dito Ribeiro abriu a possibilidade de um diálogo com o universo simbólico que perpassa a infância quilombola, sua ancestralidade, o campo místico-religioso, à identidade negra e o samba vivido pelos adultos. Ao mesmo tempo, se o jongo remete à história da escravidão dos negros, a relação com sujeitos de um território quilombola propicia uma relação entre descendentes de uma mesma experiência: ser negro e ser descendente de negros escravizados.

José Roberto defendia a importância da ida ao jongo para que as crianças tivessem contato com espaços de afirmação da identidade e cultura negra. Durante o campo, ele e outros adultos disseram que aquilo que as crianças faziam tinha uma relação com o passado das famílias, que durante o século XX participavam e organizavam escolas de samba na cidade. Esta relação com o samba se torna ainda mais remota quando a memória coletiva traz Amélia em rodas de samba, ao som de batuques, numa situação que causava um “temor” em sua filha, Tia Lula.

No Relatório Técnico-Científico (ITESP, 2004) para o reconhecimento do Quilombo, consta o seguinte relato de Tia Lula, referindo a sua mãe, Amélia:

Ela relata que sua mãe ficava rodopiando com a saia ao vento em volta das fogueiras ao som de batuques. A festa começava no dia 12 de maio e

terminava no dia 13 com as congadas vindas dos bairros dos “*Pereiras*” e “*Cocais*”. Nessas festas também tinha *O Ponto* que, segundo Maria do Carmo, era um desafio cantado, um começava e o outro respondia, geralmente, cantavam sobre a vida das pessoas, ou seja, assuntos dos mais variados como o resultado da colheita, fofocas e brincadeiras. No meio do grupo existiam os *macumbeiros* que ninguém sabia quem eram e que tinham muita força e aproveitavam *O Ponto* para lançar seus feitiços. Maria conta que ocorreu um caso de um puxador de samba que ficou sem voz na hora do desfile da escola (p. 46-47).

A partir desse registro verifica-se que a memória coletiva aponta a participação de Amélia, ancestral fundadora do Quilombo, em rodas onde “pontos” ou “desafios cantados” eram lançados de tal forma que poderiam “enfeitiçar”. Aqui verifica-se uma prática cultural entre negros do início do século XX, que induz à experiência do jongo no Quilombo. Como aponta o registro do RTC, nesses pontos havia “feitiços”, aos quais Vasconcellos (2009) caracteriza como “mirongas” e ações do universo místico-religioso trazido pelos praticantes do jongo.

Esses elementos da memória de Tia Lula, que são trazidos para o cotidiano do Quilombo através de outras mulheres, compõem um discurso acerca da relação entre o jongo e o território quilombola, o qual justifica a aproximação das crianças com o jongo Dito Ribeiro. A esses elementos da memória agregam-se outras situações vividas pelos quilombolas atuais, as quais se referem à participação em escolas de samba da cidade, como o relato de Tia Aninha abaixo:

No casamento de Tia Lula veio até escola de samba (...). A rua Campos Sales era onde morava meu tio e lá formou a escola de samba aqui em Itatiba. Então, desde o meu pai, já foi da escola de samba, e foi mudando o nome né. Então o samba pra nós é de geração, né. Tia Lula, meu pai, foi de escola de samba, eu fui de escola de samba, Ana Maria foi (...). (TOLEDO *et al*, 2007, p. 14).

Na atualidade reproduz-se o discurso de que o jongo é “o pai” do samba. Este discurso também existe no Quilombo Brotas e traduz uma determinada relação do grupo com o jongo. A participação das crianças no jongo Dito Ribeiro ensejou um discurso interno que dá sentido à experiência atual, tendo em vista a relação com práticas sócio-culturais e místico-religiosas dos antepassados e dos adultos de hoje. Vó Amélia participava de rodas com pontos e batuques, e o Quilombo vivenciava o samba. Por isso, é possível inferir que, quando as crianças brincam de jongo estão

reatualizando a memória do grupo, e vivendo nos dias de hoje um batuque que existiu naquele território.

“Fazendo jongo”, as culturas infantis deram a conhecer parte das relações sociais e culturais das quais são membras, dizendo sobre as representações sociais existentes no bojo das relações sociais entre adultos e crianças. Por meio da brincadeira de jongo pode-se inferir e compor um cenário analítico, em que a identidade negra e quilombola do grupo é afirmada no reposicionamento do samba e do jongo enquanto manifestações culturais representativas da territorialidade. Outras situações vividas junto às crianças recolocaram esse processo de construção da identidade, por exemplo, quando foram chamadas pelos adultos a apresentar o jongo durante uma visita escolar.

O pedido dos adultos, naquele momento, evidenciou o jongo enquanto discurso e prática de identificação da infância e do território quilombola. As explicações nativas para essa apropriação simbólica e histórica do jongo, lembrado na saia, no batuque ou no samba, ainda não estavam delineadas nem eram hegemônicas. Elas mostram a presença de uma prática distintiva do grupo na relação com outros. Na medida em que as relações sociais demandem a presença do jongo como elemento distintivo e definidor da identidade quilombola do grupo, as crianças podem ou não ser chamadas, novamente, a apresentá-lo como uma forma de dizer sobre o quilombo e a identidade negra que ele representa.

A leitura das experiências das crianças no jongo e nos empreendimentos coletivos infantis evidencia que a terra quilombola é mais do que mercadoria ou “coisa”, pois as representações construídas em torno dela, ao longo dos anos, transformam-na num “ente vivo” (GUSMÃO, 2001). A terra é lugar de produção da cultura, de valores, organização social, relações de parentesco e de releitura de manifestações culturais do passado e do presente. Esse processo de apropriação da terra e do universo simbólico em torno dela constitui a territorialidade, que dá sentido à defesa e permanência do Quilombo Brotas desde os tempos de vó Amélia e seus pais.

6. ***“Eles não vivem divisa de terras!”: CRIANÇAS, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES***

A afirmação do quilombo e da identidade negra pelas crianças do Quilombo Brotas é uma tarefa árdua, permeada pela valorização e a negação, de acordo com os sujeitos em presença. Neste campo de produção das identidades, está o jongo como prática cultural elaborada por sujeitos que valorizam as crianças quilombolas. O encontro entre infância e prática do jongo no território mostra como as sociabilidades infantis estão no campo do imprevisto, cujas consequências ou resultados não podem ser antecipadamente mensurados. Se para a comunidade jongueira e outros grupos de jongo as crianças são a salvaguarda, para as crianças esta manifestação cultural pode representar uma experiência lúdica, um campo de afirmação das identidades ou, um discurso explicativo de quem são e o que é quilombo.

É nesse contexto que as crianças quilombolas estruturam a representação sobre si mesmas, enquanto negras de um território étnico, na relação com sujeitos sociais de dentro e de fora do Quilombo Brotas. A partir de suas falas e registros, compreende-se que suas vidas perpassam aceitações e recusas, conforme os espaços (escola, quilombo, grupos culturais e quilombolas) e sujeitos em presença, evidenciando a participação social e modos próprios de lidar com os processos de afirmação e exclusão sócio-cultural.

6.1 **Corpo e território: lugares da identidade da criança negra e quilombola**

“Eles não vivem divisa de terras” é a expressão de uma menina de oito anos para explicar, em meio a gargalhadas, porque suas amigas da escola não vão ao Quilombo. Eu me reunia com ela e outras quatro meninas, com o objetivo de instigar um diálogo sobre o território quilombola e o significado de viver nele. Para isso, perguntei a elas o que gostavam dentro e fora do Quilombo, o que as motivou a listar pessoas das quais gostavam, como parentes e amigas da escola.

RL (menina, 8 anos) listou primas e meninas da escola. Em meio a sua fala perguntei se preferia que eu dissesse quilombo ou sítio. Ela afirmou que eu poderia

falar sítio. AB (menina, 12 anos) exclamou: *“Tanto faz! Uma palavra bem fácil!”*, ao que RL completou: *“Pode ser QB!”*.

Perguntei a ela se aquelas meninas da escola vinham no Quilombo, ao que respondeu negativamente. Em seguida, indaguei onde dizia que morava, e uma de suas primas respondeu: *“Aposto que no Nações!”* – referindo-se a um bairro próximo. Então perguntei se ela falava sítio, quilombo ou QB, e ela respondeu: *“Sítio!”*, seguida de uma sequência de gargalhadas. Curiosa, juntei-me ao coro interessado em saber por que ela ria tanto. RL nos disse, em meio às risadas: *“É que nós se suja muito!”*.

Houve silêncio e falas indignadas das meninas. AB exclamou: *“Ahhhhhh! Porque nós se suja muito! Ahhh!”* Eu perguntei: *“Como assim?”*. RL, já recuperada das risadas, foi assertiva: *“Eu tenho vergonha porque eu acho que eles pensam que eu sou muito suja!”*.

A fala da prima engendrou um debate entre as meninas, permeado por minhas indagações:

P⁷³: Quem acha que você é muito suja? Seus amigos da escola?

RL: Não, não sei também! (risadas)

CT: Aí, ela nem sabe!

P: Lá na sua escola não tem outras crianças daqui?

AB: Na minha sala tem. São insuportáveis!

CT: Na minha sala tem só uma pessoa.

P: Mas tem problema falar que é daqui do Sítio?

AB: Não. Algumas salas já vieram aqui.

RL: Porque nós se suja muito!

P: Por quê? As crianças que não moram aqui não se sujam...?

AB: Se sujam!

CT: Parece mais sujo que nós!

P: ... seus amigos que não moram no Quilombo?

RL: Por que eles não vivem divisa de terra, né! Mentira, porque eles moram... não na rua assim, porque eles têm uma casa...

CT: Nós não moramos debaixo da ponte!

GN: Nós não moramos na mata! Aí ia ser legal, né?!

RL: Tem gente que se não se suja muito quando está de férias porque ele também... (interrompida pela fala seguinte)

AB: Tá! Entendemos tudo o que você falou!

RL: ... porque eles moram em rua, daí não tem terra na rua, né!

P: E aí eles não se sujam?

RL: ... (silêncio e hesitação para responder)

CT: RL, parece que eles são mais sujo do que a gente!

AB: Tá! Fala você GN!

⁷³ P é a sigla para se referir a mim (Pesquisadora). As demais siglas correspondem a crianças do Quilombo.

A resposta de RL inseriu um assunto que foi ao encontro de algumas hipóteses que eu construía durante a pesquisa, relacionadas aos elementos constitutivos da identidade quilombola e negra das crianças e dos adultos. Notava entre as crianças um silêncio em relação às experiências na escola e à referência ao Quilombo dentro dela. Até aquela conversa, poucas vezes as crianças tinham explicitado a problemática de viver no Quilombo (ou Sítio) e as representações sociais existentes a partir dele. Dentre as expressões de RL, ressaltai uma que evidenciasse o pensamento infantil sobre si, o território quilombola e o modo como é representado pelos “Outros”. Por isso, *“Eles não vivem divisa de terras!”* indica caminhos para compreender como a infância elabora as identidades e o modo como a sociedade identifica os quilombolas.

De acordo com Bento (2011, p. 110):

A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos, e específicas de certos grupos, assim como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas.

A expressão de RL apresenta um processo de identificação que traz a terra e os conflitos fundiários em torno de sua propriedade, e o corpo como lugar que comunica os sujeitos. Em relação ao Quilombo, a “divisa” indica uma fronteira, uma diferença entre a terra quilombola e outras, já que “eles”, “os de fora”⁷⁴ e da escola, não estão envolvidos na defesa dessa “divisa”, não são detentores da história que confere essa diferença, e nem da problemática política e jurídica em torno dela. O termo “divisa” faz parte do universo adulto do Quilombo Brotas quando conversam sobre a questão da terra ou a cerca que separa o território (comprado e mantido pelos descendentes de Amélia) do condomínio vizinho e do asfalto. A divisa é uma delimitação geográfica que já foi alvo de espoliação, e hoje informa sobre um território

⁷⁴ Sujeitos não-quilombolas.

diferente na cidade, que não obedece à lógica de compra e venda das outras terras, um território inalienável.

A “divisa” também delimita uma identidade, que a criança quilombola apresenta para diferenciar “eles” e “nós”. Esta expressão denota uma interação em que o pertencimento do “Eu” se constrói em relação ao “Outro”, diferente e ao mesmo tempo igual, na medida em que participa de um campo de produção de representações para si e sobre o outro. Neste sentido,

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada duramente a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (GOMES, 2008, p. 20-21).

A construção da identidade quilombola da criança envolve pessoas de dentro e fora do território, e se torna veículo e lugar de comunicação. A terra comunica quem nela vive, constituindo-se como território, ou seja, um lugar que transcende a dimensão geográfica. Nesta terra há moradias, ruas e pessoas, que RL aponta como sendo diferentes. Não moram “*debaixo da ponte*”, mas “*eles têm uma casa*” que é diferente das casas quilombolas. Então pergunto: Que diferença é essa, afinal?

A identidade quilombola está ligada à terra e à organização social construída nela através do parentesco. É permeada por processos de exclusão, desde a escravidão até a atualidade, quando os sujeitos se veem alijados do direito de permanecerem naqueles territórios secularmente ocupados. Além disso, diversas comunidades quilombolas mostram que os processos identitários em construção decorrem também da intervenção e do diálogo com o Estado e a legislação, que protegem os territórios (ARRUTI, 2006, GUSMÃO, 1996, SOUZA, 2009).

Assim, pertencer a uma comunidade quilombola é defender uma terra e uma história a ela atrelada, fazendo parte de uma memória coletiva compartilhada no grupo, e de experiências identitárias e territoriais vinculadas aos sentidos de ser negro, pobre e do mundo rural.

Nota-se que RL, embora dissesse do quilombo, evidenciou a problemática da identidade negra ligada aos muitos sentidos do mundo rural. Essa abordagem é trazida por Gusmão (1993), em pesquisa realizada com as crianças de Campinho da

Independência (Paraty-RJ). Naquela comunidade quilombola, como no Quilombo Brotas, as crianças trouxeram representações de si construídas na relação com o Outro também presente no contexto escolar. Por meio de desenhos e escrita, as crianças de Campinho mostraram os muitos sentidos de serem negras e rurais, em relação ao Outro, branco e urbano. Naquele grupo, para entender os estigmas e estereótipos construídos, a pesquisadora considerou

de central importância questionar de que forma encontrava-se estruturado no universo simbólico da criança negra, que pertence a um grupo possuidor de uma história singular como grupo negro e camponês e de vivência racial intensa, a sua percepção de mundo e a compreensão do “outro”: aquele que com ele forma a comunidade de pretos e parentes; aquele que, sendo branco e não pertencendo ao grupo, partilha com ele a formação escolar básica, em escola da comunidade (p. 49).

Quando RL relacionou uma visão de si e do quilombo ao que meninas da escola pensariam, todo o grupo ali presente falava desse espaço educativo formal. Por isso, diante de sua hesitação (“*Não, não sei também!*”) em razão de minha pergunta (“*Quem acha que você é muito suja? Seus amigos da escola?*”) considero que, entre os sujeitos sociais que comunicam à RL uma forma de estar no mundo, estão aqueles que convivem com ela no cotidiano escolar. Sentir “vergonha” do Quilombo porque “eles” pensam que a criança desse lugar é “suja” coloca a problemática da escola e seus agentes como interlocutores de um campo de comunicação que produz o Quilombo e seus moradores enquanto sujeitos numa condição de sujidade.

Dessa maneira, como em Campinho da Independência, a escola frequentada pelas crianças do Quilombo Brotas é um dos lugares em que ela se depara com a inferiorização de si e do território a que pertence, em oposição ao “Outro”, branco e urbano. Essa realidade evidencia como esse espaço de educação é fundamental na construção das identidades infantis e, infelizmente, lugar de produção de preconceitos e estigmatização em relação ao quilombo e ao sujeito que nele vive.

Quando RL afirma: “*Eu tenho vergonha porque eu acho que eles pensam que eu sou muito suja!*”, o lugar da sujeira é seu corpo. A sujeira a que ela se refere é a terra que leva consigo para outros espaços da cidade, como a instituição escolar,

pois morar no Quilombo Brotas é transitar por suas terras, é estar em relação com águas, barro, matas, que “marcam” os corpos.

O pensamento da menina revela a relação íntima entre corpo e território na construção da identidade infantil, pois os sujeitos de um lugar não podem transitar na escola ou outros espaços sem o próprio o corpo. E, no caso da criança quilombola, trata-se de um corpo negro, cujos agenciamentos sociais têm produzido estigmas, racismo e discriminação.

Em relação ao corpo negro, Gomes (2008) afirma que ele

pode ser considerado como um signo que marca assimetrias sociais e de desigualdade de distribuição de poder. É o mais íntimo e mais importante dos signos, uma vez que nunca pode ser desvinculado da pessoa a que pertence. Assim, a introjeção de regras sociais, de normas de comportamento, de higiene, enfim, aquilo que comumente chamamos de códigos de boas maneiras muitas vezes expressa e difunde valores, modelos de vida, de higiene e de comportamento de classes superiores em detrimento das classes trabalhadoras. Em consequência, gera naqueles que se veem diferentes e distantes de tal padrão sentimentos e vergonha em relação ao seu próprio corpo, ao seu estilo de vida e à sua classe em que, acrescentaria, ao seu próprio grupo étnico/racial (p. 235).

RL apresenta a percepção que tem acerca de seu corpo negro e quilombola, diante de padrões de limpeza aceitáveis na sociedade e presentes no universo da escola. Uma leitura desconectada da realidade quilombola estudada, e da infância nela existente, poderia questionar o sentido da relação entre o cuidado do corpo e o racismo. No entanto, como diz Gomes (2008):

quando o cuidado é sempre vinculado aos sujeitos que possuem uma aparência física específica, ligada a determinado pertencimento étnico/racial, ele se torna preocupante. Quando essa aparência física é vista *a priori* como suja e sem higiene, a situação torna-se mais preocupante ainda (p. 141).

Um corpo negro percebido como sujo pela criança que o possui evidencia uma consciência corporal infantil, ou seja, a corporeidade em construção num determinado contexto histórico, social, político e cultural. Apresenta o corpo como lugar de comunicação e com o qual se dão interações sociais de aceitação ou rejeição (GOMES, 2008). Um corpo que é “simultaneamente vidente (eu vejo e eu me vejo) e visível (sou visto)” (p. 232), que é “objeto e sujeito da natureza e da cultura” (Id), e nesse sentido, projeta e é percebido pelos sujeitos sociais em interação.

O corpo é um campo de significação onde pairam “as sensações, as pressões, os julgamentos” (Id., p. 230), que no caso dos negros, implica em processos históricos de inferiorização e rejeição. O conjunto de representações sociais negativas em relação à população negra no Brasil decorre de processos escravistas que, para sustentarem-se, disseminaram a ideia do negro como sujeito sem alma, animalesco, imoral, promíscuo, sujo, atrasado. Para Gomes (2008),

Tais representações foram se metamorfoseando no decorrer da história: de incapacidade moral à incapacidade física e intelectual; de sexualidade exacerbada ao mito da “mulata” sensual. Fazem parte, portanto, de uma ideologia da escravidão que, a despeito do momento histórico em que foi formulada, possui força duradoura e, no Brasil, tem sido reforçada pela baixa condição social e econômica na qual se encontra a maioria dos negros desde a abolição (p. 136).

O corpo negro da criança quilombola é esse lugar que comunica de onde ela vem: uma comunidade negra, cujas moradias estão em ruas de terra, e os moradores vivem em condições sócio-econômicas baixas. Ela é uma criança que traz em seu corpo a terra, considerada como sujeira, em oposição à limpeza e ao asfalto da cidade. Mas, o que de fato está em jogo nessa auto-identificação é a conotação moral atribuída à limpeza e à sujeira, e a relação com os sujeitos sociais negros.

De acordo com Gomes (2008), foi com a transformação das cidades, que o termo “limpo” passou a significar “distinção, elegância, ordem”, de modo que “A limpeza das coisas passa a ser um indicador da limpeza da alma e crescentemente se admite que um povo limpo é também ordeiro e disciplinado” (p. 140).

Para a autora, a sociedade higienizada produz hierarquias que resultam na associação da sujeira e da poluição com a imoralidade, o pertencimento a dado grupo social e racial. Na pesquisa realizada sobre corpo negro e cabelo crespo, ela reconheceu a existência dessa hierarquização no modo como os sujeitos da pesquisa se identificavam, ressaltando a maior aceitação social de seus corpos, desde que bem aparentados e limpos. Nesse sentido, ela afirma:

é impossível não lembrar de que a acusação de sujeira física, moral e da “alma” tem sido historicamente imputada ao corpo do negro e da negra em nossa sociedade. Muitas vezes, essa leitura racista é introjetada pelo próprio negro. Uma análise detalhada dessa situação revela-nos que a relação negro = sujeira é a expressão de relações raciais e de poder assimétricas. Aquele

que acusa o outro de impureza, quer seja social, quer seja racial, está reivindicando para si próprio a ideia de superioridade (GOMES, 2008, p. 140).

Bento (2011), discutindo a construção da identidade da criança negra, discorre também sobre o problema da construção de seu corpo a partir da relação com a sujeira, que leva à rejeição. Para a autora, a identidade da criança negra está atrelada a uma imagem que ela constrói de si a partir de seu corpo. Assim, se as experiências com ele implicam em discriminação, aprende-se a rejeitá-lo e a buscar o corpo branco, que “vai sendo reforçado como norma, como belo, como corpo humano universal” (p. 112).

Frente a uma sociedade que rejeita o corpo negro, a criança quilombola se protege quando não traz suas colegas de escola para conhecer o território. Ela pensa seu corpo na relação com os “Outros” e anuncia uma rejeição identitária recorrente em muitas relações étnico-raciais brasileiras. Diz, de maneira implícita, que seu corpo negro não é aceitável pelos “de fora”, os da escola, pois além de ser um corpo construído socialmente para ser rejeitado, possui as marcas do mundo rural, concebido na sociedade moderna como oposto à cidade e ao asfalto.

Desse modo, surge a escola como espaço importante na educação dos corpos das crianças e na construção de suas identidades étnico-raciais. Se é na escola que aparece o sentimento de inferioridade do corpo negro e quilombola, importa refletir sobre a qualidade das interações sócio-culturais existentes nesta instituição.

6.2 A escola e a diversidade sócio-cultural e étnico-racial: um debate a partir do lugar da criança negra e quilombola

A partir do relato de RL e suas gargalhadas, o corpo negro e quilombola que adentra a escola se vê como lugar da vergonha, da sujeira. Essa representação social constituinte da identidade da criança quilombola produz-se numa instituição representativa da sociedade, que se posiciona de uma determinada maneira em relação aos educandos e seus mundos. No caso da escola frequentada por RL, é possível inferir que há o encontro de educandos que produzem diferenciações entre

si, e como consequência, fazem RL ter vergonha de si e do lugar onde mora. Este sentimento tem como suporte seu corpo, que leva o Quilombo, sua terra e história.

O discurso infantil traz experiências que conduzem imagens de si e do Quilombo (sujo). Tais representações são problematizadas pelo coletivo infantil, que tenta desconstruí-las, apresentando evidências de uma escola que conheceu o Quilombo (*“Algumas salas já vieram aqui”*.), de crianças que se sujam (*“... parece que eles são mais sujos do que a gente!”*) e de semelhanças nas condições sociais de vida (*“Nós não moramos debaixo da ponte!”*) entre elas e outras. Mas, analisando a escola atual de um ponto de vista mais global, ainda há muito a ser feito para que RL aceite as explicações das primas, no sentido de desconstruir a vergonha que sente ao dizer que é quilombola. A escola, espaço de encontro e confronto entre “Eu” e “Outro”, ainda reproduz um projeto hegemônico de sociedade e sujeitos sociais. Um projeto pautado num modelo brancocêntrico, urbano e europeu de identificação, no qual muitas crianças brasileiras, quilombolas, negras e indígenas, por exemplo, não se veem nem são aceitas⁷⁵.

O diálogo das meninas do Quilombo explicita que a escola – espaço de sociabilidades infantis no qual a criança quilombola aprende uma representação negativa de si –, ainda possui dificuldades no trato da diversidade cultural e étnico-racial no seu cotidiano, mesmo diante das discussões e determinações curriculares existentes sobre esses temas na atualidade.

Pensar a diversidade se transforma num desafio para a instituição escolar, pois é um espaço que recusa o diálogo com temas que superem a hegemonia do discurso universalizante e monocultural, centrado em valores e visões de mundo do colonizador, branco, europeu e cristão. Esta realidade impõe a necessidade de diálogo entre as perspectivas estruturais e cotidianas de análise da escola e sua existência. Tais perspectivas já foram e continuam sendo abordadas em pesquisas

⁷⁵ Importante salientar que nos primórdios dos anos 1950, Virgínia Leone Bicudo e Aniela Ginsberg pesquisaram os processos escolares de exclusão de crianças negras na cidade de São Paulo (CRUZ, 2015; GOMES, 2013). Os trabalhos dessas duas mulheres inseridas no Projeto UNESCO-Anhembi são precursores do olhar sobre a criança negra e a discriminação racial sofrida na escola.

que se debruçam sobre a origem e a contemporaneidade da instituição escolar, e indagam sobre a escola e seu papel social.

Na Pedagogia, os estudos das teorias críticas e não-críticas da Educação, elencadas por Saviani (2009), nos dão um panorama das abordagens educacionais existentes em termos estruturais. Nas pesquisas com vertentes microssociológicas e antropológicas, há estudos de caso envolvendo escolas e seus cotidianos, explicitando as relações sócio-culturais construídas entre os diferentes sujeitos que adentram no universo escolar (CAPELO, 2010, DAYRELL, 2001, ITURRA, 1990).

A reflexão sobre a escola que legitima uma cultura, em detrimento de outras, envolve a compreensão de suas particularidades, de uma dimensão instituinte (DAYRELL, 2001), em meio à escola como uma instituição social que representa o Estado e grupos no poder. Em termos históricos, trata-se de uma instituição erigida num determinado momento histórico, criado pela sociedade moderna e burguesa, com vistas a atender às necessidades de urbanização e industrialização (CAPELO, 2010, ITURRA, 1990).

Nesse sentido,

Uma análise crítica da escola pública nos mostra que ela nasceu para exercer o controle social dos segmentos populares que precisavam adaptar-se às condições e exigências da vida na cidade. Assim sendo, do ponto de vista histórico, pode-se dizer que a emergência da escola pública decorre mais diretamente dos interesses da burguesia em ascensão e do Estado Nacional do que propriamente das necessidades das classes populares (CAPELO, 2010, p. 109).

Além disso, segundo Capelo (2010), na medida em que a escola surge numa sociedade que projeta como perspectiva de progresso um padrão europeu, cristão e urbano, produz a exclusão de todos os “Outros” que não se enquadram em tais classificações sócio-culturais. Neste sentido,

A constituição da nação, do Estado Nacional, implicou amplos processos de diluição das diferenças, para que fosse possível concretizar a ideia de um conjunto indiferenciado de pessoas, ao menos aparentemente. Nesse sentido, o conceito de nação é um enorme apagamento de tudo o que é intersubjetivo, local e humano (CAPELO, 2010, p. 109).

Considerando que a escola nasce com o papel de uniformizar os sujeitos sociais, educando-os para terem uma visão única de sociedade, pautada na ideia de nação, ela se torna um espaço mediador que, para concretizar sua função, desconsidera a diversidade cultural e, neste sentido, também étnico-racial. Enquanto um projeto ocidental, a escola traz consigo um discurso hegemônico que silencia, inferioriza e nega a população negra e sua história.

Erigida como uma instituição monocultural, a escola do nosso século enfrenta uma grande dificuldade em olhar para o seu interior e trabalhar a diversidade social, cultural e étnica que a compõe. A escola foi incumbida, inicialmente, da transmissão de conhecimentos e valores constituintes de uma narrativa de nacionalidade em que não há lugar para as populações negras e indígenas, suas culturas e trajetórias históricas e sociais, anteriores e posteriores à escravidão e ao processo colonial no caso brasileiro.

Assim, no discurso sobre o Brasil que se queria entre fins do século XIX e início do século XX, negou-se o negro e tudo que representava. A escola ainda reproduz esse discurso quando posiciona a população negra, exclusivamente, na condição de escravizada e subalterna, ou durante a sistemática negação do corpo negro (MUNANGA, 2004) em discursos pedagógicos, imagens, livros didáticos, literatura infantil.

Analisando a escola, Capelo (2010) e Iturra (1990) observaram que há nesse espaço uma política educacional que oculta as desigualdades sociais, europeiza e embranquece a sociedade. Suas reflexões podem ser colocadas em diálogo com as pesquisas sobre as crianças quilombolas e a relação com as escolas.

Iturra (1990) analisou a escola portuguesa na relação com crianças oriundas do meio rural, e concluiu que a escolarização equivale a um processo de subordinação e de desencontro de saberes erigidos e vivenciados por sujeitos diferentes. O autor diz que há um saber local, baseado na oralidade e na ação, a partir do qual as crianças e todos os sujeitos sociais aprendem sobre o mundo, as relações entre si, crenças e valores. Mas, este saber, a partir do ingresso na escola, é negado e subordinado a outro fundado na ideia do nacional, na escrita, no cálculo e na transmissão de conhecimentos concebidos como importantes para a vida social. Na escola, este saber nacional, abstrato e ensinado, não dialoga com o saber do

cotidiano, do “aprender-ensinar-aprender” de que fala Brandão (1984 e 2002), e que dá sentido à vida das crianças. O resultado é um desencontro, em que se nega, dentre outros, a diversidade étnico-racial que representa as infâncias em diferentes lugares do mundo.

Mas esta escola, situada à parte das realidades sociais e culturais das crianças negras, e que, efetivamente, educa para a desigualdade, tem sido fortemente criticada e repensada no contexto brasileiro das últimas décadas, e muito antes, no período posterior à Abolição (GONÇALVES E SILVA & SILVA, 2000). O pensamento acerca da construção de outra escola, voltada para as camadas populares, a diversidade cultural e a educação das relações étnico-raciais, tem ocorrido em consonância com sua massificação, obrigatoriedade e organização enquanto política, direito e dever nacional (BRASIL, 2004).

Este processo explicita a história da escola como instituição de aceitação e recusa. Aceitação na medida em que é reconhecida e desejada como um espaço de ampliação de conhecimentos sobre a humanidade, os quais possam ser problematizados, reconstruídos e colocados em diálogo com saberes do cotidiano e da experiência dos sujeitos sociais, e um instrumento de ascensão social das camadas populares. A escola é um local do “aprender-a-aprender” (BRANDÃO, 2002), da pesquisa, curiosidade, experimentação e ampliação dos conhecimentos, como ditou a proposta idealizada pela Escola Nova (SAVIANI, 2010).

Mas a escola também é um espaço recusado quando nega a diversidade sócio-cultural e étnico-racial, desvalorizando, por exemplo, a história e a trajetória do negro, seu corpo, diferentes crenças e visões de mundo.

Estas ambiguidades da escola apontam para a dimensão instituinte nela existente, e que somente o olhar atento e a entrada densa em seu cotidiano oferecem elementos para a compreensão. Esta dimensão cotidiana e dinâmica da escola permite a análise das indeterminações das relações sociais, que só podem ser entendidas no conjunto de todos os elementos que as conformam: sociais, históricos, étnico-raciais, culturais, econômicos, políticos. Trata-se de olhar para a escola como um espaço sócio-cultural:

(...) que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e

brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. (...) A escola como espaço sociocultural é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 2001, p. 136-137).

Para Dayrell (2001) e Vieira (1999), a uniformidade, homogeneidade e a monoculturalidade dão lugar às trocas entre sujeitos diferentes, à interculturalidade como o diálogo entre os saberes dos educandos e o conhecimento sistematizado. No que tange à escola frequentada pela população negra, isso significa inserir outras representações sociais e outros conteúdos escolares que tragam a trajetória dos negros e dos quilombolas na construção do Brasil. Dito de outra forma, pensar uma escola intercultural significa atender a uma demanda histórica dos negros pela representação afirmativa de suas histórias e seus corpos. Nas últimas décadas, essas demandas tiveram alcance nacional, através de diretrizes e normativas educacionais que buscam promover a visibilidade da população negra na história e cultura do país, e a aproximação entre escola e contexto quilombola. Segundo Gonçalves e Silva & Gonçalves (2000), a reflexão sobre a história dos negros com a instituição escolar tem implicado sempre em denúncia, desde o período anterior à abolição, até os nossos dias. Para os autores,

Olhando para o passado recente das denúncias concernentes ao estado de precariedade da escolarização dos negros brasileiros, encontramos os seguintes tipos de registro: a) produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros; b) relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, dando atenção especial aos problemas da educação; e c) depoimentos de antigos militantes que combateram a discriminação racial em nossa sociedade, nos anos 20 e 30, e nos anos 50, falando do significado da educação para si e para a população negra em geral (GONÇALVES E SILVA & GONÇALVES 2000, p. 134).

Em decorrência das denúncias e das estratégias políticas dos movimentos sociais dos negros ao longo dos séculos XX e XXI, aliadas às transformações sociais

e a abertura democrática, um conjunto de ações foram demandadas para a escola, com vistas ao trabalho com a diversidade sócio-cultural e étnico-racial.

Um dos marcos dessas demandas data de janeiro de 2003, com a alteração do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela lei 10.639/03, que instituiu o trabalho pedagógico com a educação para as relações étnico-raciais, e a inclusão do tema história e cultura africana e afro-brasileira. Além dessa legislação, em novembro de 2012 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, atendendo às demandas trazidas pelos movimentos sociais quilombolas presentes nas discussões preliminares do Plano Nacional de Educação, por ocasião da Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2010 (LAPLANE, PIETRO, 2010).

As determinações da legislação de 2003 foram regulamentadas em 2004, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº003/2004, de 01/06/2004). Elas inseriram, por meio de um dispositivo legal, o debate e a reflexão sobre a escola e o trabalho pedagógico que envolva negros e não-negros. Apontam, além do trabalho com a diversidade étnico-racial, a necessidade de investimento em qualidade educacional e a reformulação de propostas curriculares, posturas docentes e projetos pedagógicos. Determinam a reconstrução de representações sociais e históricas dos negros em materiais didáticos e paradidáticos, visando à valorização da negritude.

As Diretrizes explicitam à comunidade escolar e à sociedade a importância do trabalho com a diferença a partir da igualdade, o reconhecimento da população negra e sua história, da existência do preconceito racial em torno dela e do racismo como uma realidade social.

Mas, como aponta Gomes (2012), transcorridos quase dez anos da promulgação da lei 10.639/03, falar sobre a questão racial na escola ainda é um desafio. Em âmbito curricular, as escolas não podem mais negar a diversidade cultural e étnico-racial, transformada numa exigência legal. O currículo em transformação incita a conversa sobre a questão racial, ainda que, minimamente. O desafio, segundo a autora, insere uma mudança estrutural nos currículos escolares, pois implica romper

o silêncio que coaduna com uma sociedade construída sob o mito da democracia racial.

Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p.105).

Não se fala sobre a questão racial porque equivale ao reconhecimento de uma sociedade erigida sob o racismo e atitudes racistas concomitantes a relações sociais marcadas pela ideia da cordialidade, que em situações de conflito explicitam o quanto nossa sociedade foi educada na negação do negro. Neste processo,

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores (...). Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

Desse modo, trazer o tema da educação das relações étnico-raciais para o currículo e o cotidiano da educação requer pensar as relações dentro da escola e fora dela. Um currículo monocultural pensa a escola como espaço da igualdade entre todos, apaga diferenças e se baseia no equilíbrio e na uniformidade, quando, na verdade, está falseando uma realidade plural, dinâmica e conflituosa, marcada por desigualdades e discriminação racial. Já um currículo voltado para a educação das relações étnico-raciais, para a interculturalidade,

(...) pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (...) Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (GOMES, 2012, p. 105).

As reflexões de Gomes podem ser dirigidas às escolas quilombolas para pensarmos a construção de um currículo em que a diversidade étnico-racial, representada nas comunidades remanescentes de quilombo, se faça presente.

A partir do conhecimento de uma comunidade quilombola é possível pensar num currículo escolar que traga o saber local e a memória cultural (ITURRA, 1990) do grupo. Este saber e esta memória, intimamente interligados, dizem respeito à história do grupo, à aquisição do território, à mudança ocorrida na cidade a partir das transformações percebidas ao redor das terras. Um saber e uma memória que conduzem a vida dos moradores atuais, parentes e descendentes de um ancestral comum. É um saber que educa na solidariedade, na divisão comum da terra e no respeito à família.

Neste processo, a memória e o saber cultural dos grupos são perpassados pela relação com os “Outros”, por relações sociais que abrangem a vida da população negra brasileira em seu conjunto. Trata-se de uma memória caracterizada pelo enfrentamento da discriminação racial e do racismo, pela denúncia da exclusão e da desigualdade racial, pela existência de uma escola como espaço em que as crianças aprendem, desde cedo, o significado negativo de ser negro no Brasil.

Em uma rápida entrada na escola do entorno urbano e frequentada por parte do coletivo infantil do Quilombo Brotas, em novembro de 2013, as contradições e necessidades prementes desta instituição se apresentaram de modo muito claro.

Adentrei numa das escolas de ensino fundamental que recebe crianças e adolescentes do Quilombo Brotas, a fim de observar as relações entre elas e buscar alguns elementos que pudessem ampliar as análises dos fazeres infantis no interior do território. Conversei com as gestoras da escola, que me indicaram observar uma turma de 35 estudantes, dos quais sete eram crianças quilombolas, com a idade de doze anos. Como a proposta central da pesquisa era debruçar-me sobre as produções infantis no interior do Quilombo, não estabeleci um roteiro para esta breve entrada na escola, porém, essa passagem trouxe algumas questões para pensar a escola de hoje.

As escolas têm como demanda atual estabelecer um diálogo com a comunidade onde está inserida, transmitir os conteúdos curriculares, aplicar

avaliações municipais e nacionais, medir competências dos educandos e, conseqüentemente, dos professores e das professoras, e atualizar-se frente às mudanças tecnológicas. Apesar das exigências de aproximação dos universos escolares e extra-escolares, observei um relativo “abismo” entre adultos-educadores e crianças-educandos na escola, entre propostas escolares fortemente conteudistas e anseios de meninos e meninas com diferentes experiências externas à escola.

O diálogo entre adultos e crianças era distante, caracterizado por confrontos e desentendimentos entre si. No âmbito das relações interpessoais havia diálogos desencontrados, marcados pela exigência de corpos rijos e atentos à figura docente, frente à recusa dos educandos, que se movimentavam, levantavam e sentavam segundo seus desejos, esbarravam-se, derrubavam objetos, arrastavam cadeiras e carteiras, ouviam música em seus celulares. Nesse universo, o tempo era dedicado mais às repreensões adultas diante de bolinhas de papel jogadas entre os educandos, corpos em movimento e pedidos para ir ao banheiro, do que um tempo de transmissão do conhecimento sistematizado no material didático escolar, ou de aproximação entre diferentes, de reconhecimento entre si.

Da parte dos educadores, seus educandos, quilombolas ou não, estavam desinteressados pela escola, eram considerados “infantilizados”, sem perspectiva de futuro, indisciplinados e com problemas de aprendizagem. Segundo os educandos, os adultos não mostravam interesse em educar, não se importavam com o que ocorria na sala de aula e nem com a qualidade das interações entre eles. A fala dos educandos apontou a existência de um professor que não se preocupa com os conflitos dos educandos, o que se passa em suas vidas ou a razão efetiva para as discordâncias etárias.

Frequentei esta escola duas vezes por semana, naquele mês de novembro, o que impede a compreensão do conjunto de elementos constitutivos desse espaço educativo e suas relações. Mas, do ponto de vista das relações intergeracionais, entre adultos e crianças, e da escola com a comunidade, pude notar como é importante considerar, nos planejamentos pedagógicos e nas propostas curriculares, a dimensão sócio-cultural desse espaço de sociabilidades.

Naquele período, a escola manifestava um interesse em dialogar com o Quilombo Brotas, tendo em vista as mudanças na legislação educacional nacional

visando à educação escolar quilombola. Dois meses antes, em setembro de 2013, integrantes da comunidade quilombola, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Itatiba e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo haviam se reunido no Quilombo para pensar estratégias frente às exigências nacionais⁷⁶. De lá até a minha ida à escola, José Roberto foi convidado para contar a um grupo de crianças, a trajetória do Quilombo Brotas e seus moradores. Esta proposta visava aproximar a escola do território quilombola. Assim, no momento em que cheguei na escola havia uma intencionalidade da gestão em cumprir, de alguma maneira, a exigência legal de trabalho com os saberes da comunidade. Inclusive, durante minha apresentação ao grupo gestor, na presença de José Roberto, foi manifestado o interesse da escola em elaborar projetos e formação docente neste tema.

Enquanto estive na escola houve outra ação de aproximação com o Quilombo, divulgada no calendário do mês da Consciência Negra da cidade⁷⁷. A escola levou para o território quilombola um grupo de crianças para cantarem e jogarem capoeira. Além disso, fizeram a trilha do Quilombo e ouviram sobre a história daquele lugar.

Considero que, a busca pela aproximação entre o Quilombo e a escola caminhou, de certo modo, graças à pressão de agentes públicos externos à instituição escolar, num dado momento daquele ano. Primeiramente, no mês de setembro, agentes da educação estadual se aproximam dos gestores municipais com vistas a conhecer o atendimento à educação escolar dos quilombolas de Itatiba. Esses agentes, que conheci posteriormente, almejavam conhecer essas realidades em âmbito estadual, para estabelecer uma estratégia de melhoria da educação formal dos quilombolas, e criar escolas nas comunidades demandatárias. Seus trabalhos atendiam, em certa medida, às exigências para o Estado de São Paulo, que possui quarenta e seis comunidades remanescentes de quilombo.

⁷⁶ Notícia divulgada em: <http://www.itatiba.sp.gov.br/Noticias/educacao-comunidade-do-quilombo-brotas-podera-ganhar-salas-de-aula-proprias.html>. Último acesso em 09 de out. 2015.

⁷⁷ Visita divulgada em: <http://www.itatiba.sp.gov.br/Noticias/educacao-alunos-das-escolas-municipais-participam-de-celebracao-no-quilombo-brotas.html>. Último acesso em 09 de out. 2015.

Num segundo momento, a municipalidade mostrou o interesse no tema, colocando comunidade quilombola e escola em diálogo. As ações efetivas foram a ida de um representante quilombola na escola e a visita escolar ao Quilombo.

Durante minha estada na escola observei algumas reações das crianças quilombolas, antes e após a visita ao Quilombo. As reações traziam tanto incertezas com relação a esta aproximação, como a presença de preconceitos manifestos dentro da escola e referidos ao território quilombola.

A proposta de visita escolar causou uma insegurança nas crianças quando foram informadas por José Roberto sobre a proposta. Num dos dias de campo no Quilombo, presenciei José Roberto organizando a vinda da escola junto às mulheres responsáveis pela preparação de lanches e a manutenção da “casinha” naquele dia. AB (menina, 12 anos) estava por perto e mostrou surpresa diante da notícia da vinda de sua escola ao território. José Roberto reafirmou a vinda da escola e incumbiu a menina de organizar as crianças para apresentarem o jongo no dia da visita. José Roberto gostaria que, naquele dia, as crianças dançassem jongo para mostrarem uma manifestação cultural existente no Quilombo.

Uma semana depois, em conversa com José Roberto, soube que as meninas e os meninos quilombolas não queriam dançar no dia da visita, alegando vergonha. Ele também me disse que as crianças estavam sendo chamadas de “macumbeiros” na escola. Quis saber como eu via esta situação, que consideramos como sendo racista. Afirmou que gostaria de saber como de fato a escola estava trabalhando o tema da educação para as relações étnico-raciais e definindo a educação escolar quilombola.

Como já foi dito, dentro do Quilombo Brotas há uma Tenda de Umbanda, que traz a memória de Tia Lula, seus antepassados e suas práticas religiosas e culturais. A Tenda e a religiosidade que evoca no imaginário social são lugares simbólicos da comunidade quilombola, que até o início do século era direta ou indiretamente ligada à prática religiosa da umbanda. Dessa forma, o Quilombo Brotas é um território negro, cuja história remonta aos processos de escravização, de luta pela terra e de práticas religiosas sob as quais há preconceitos que fundamentam intolerâncias e discriminação contra os seus praticantes.

Além disso, o jongo, manifestação cultural que faz parte do universo lúdico das crianças do Quilombo, remete à ancestralidade negra e ao sincretismo religioso que a umbanda e o candomblé representam, de diferentes formas, no contexto brasileiro.

Assim, quando as crianças são xingadas de “macumbeiras”, a escola está sendo um dos lugares de reprodução de discursos preconceituosos e intolerantes, os quais influenciam na construção de suas identidades. Sem o objetivo de discorrer sobre o discurso da intolerância religiosa na contemporaneidade, e a discriminação das crianças pertencentes às religiões de matriz africana⁷⁸, esta situação relatada por José Roberto evidencia como a escola precisa compreender os “Outros” que nela adentram. Compreender, conhecer e reconhecer as muitas possibilidades de existência no mundo e de construção de trajetórias sociais que constituem as sociedades.

Por isso, refletir sobre a escola é premente, já que nos discursos infantis torna-se um dos lugares de produção de sentidos acerca de quem se é como sujeito de um determinado lugar, representante de um grupo étnico-racial. A criança do Quilombo Brotas apresentou uma escola como espaço onde existem “eles”, que pensam seu corpo de uma maneira negativa, um corpo a ser rejeitado e excluído, que é identificado como sujo, indisciplinado, objeto de intolerância e discriminação.

Em meio a essa realidade, não só a escola, mas outros espaços sociais educam para a rejeição do corpo da criança negra e do lugar a ele referido. Como analiso em seguida, outros espaços e sujeitos mostram que ser criança negra e quilombola é estar no “entremeio” da construção identitária, ou seja, entre processos de rejeição de quem se é e do grupo, mas também de aceitação e afirmação de si e do Quilombo, e o que ele representa como lugar de resistência e memória da população negra no Brasil.

⁷⁸ Tais estudos podem ser aprofundados em Silva (1994), Silva et al (2007) e Caputo (2012).

6.3 Construindo a identidade no Quilombo: um jogo de aceitação/rejeição

Ao longo do trabalho de campo as crianças desconstruíram a ideia primeira de um processo exclusivo de rejeição do pertencimento étnico-racial, quando se referia exclusivamente a ele. As expressões, *“Eles não vivem divisa de terras!”* e *“Eu tenho vergonha porque eu acho que eles pensam que eu sou muito suja!”* mostram como as crianças representam o lugar e como são representadas pelos outros, evidenciando a presença de imagens negativas referidas aos sujeitos e onde vivem. No entanto, estando com elas era recorrente a presença de experiências de fortalecimento da identidade enquanto grupo étnico-racial. Esse enfoque duplo, que chamo também de “entremeio”, como o fez Paula (2014), implica na busca pela compreensão do processo envolvido na construção das identidades, em que ninguém é algo em definitivo, ou simples telespectador ou receptáculo de estigmas ou preconceitos.

Essa concepção processual da identidade, que subjaz a análise do fazer infantil no Quilombo Brotas, abriu o caminho para pensar como as relações humanas, adultas ou infantis, constituem um jogo permeado por confrontos, consensos, estratégias de existência, perante sujeitos determinados, os quais manipulam suas representações acerca do “Eu” e do “Nós”.

O que quero dizer é que, quando as crianças se veem discriminadas ou percebem situações que podem desvalorizá-las, acionam estratégias de proteção naquela situação. Esta ação significa que elas sabem o que o “Outro” pode estar pensando sobre ela, visto que já passou por situações de inferiorização ou mesmo porque sabe como a sociedade se relaciona com negros e quilombolas. Aqui, a criança se mostra como sujeito ativo na sociedade, e não mero espectador ou aprendiz à espera de um saber.

A estratégia infantil diante da manipulação identitária que o “Outro” produz é não dançar o jongo para a escola, e por vezes silenciar-se diante da discriminação sofrida, aguardando que sua família reaja. Não significa que ela seja apenas vítima desse processo de exclusão, e sim alguém que desenvolve maneiras próprias de lidar com a identidade, visto que, no caso das crianças do Quilombo, há outros espaços que a valorizam enquanto criança negra e pertencente a uma comunidade quilombola.

O que as crianças do Quilombo Brotas fazem quando se esquivam da escola, agindo com insegurança ao recusarem apresentar a dança que faz referência a uma ancestralidade negra e afro-religiosa, é dizer à sociedade, e nela, à escola, que até aquele momento aprendeu, ali, que sua cultura e seu corpo não são aceitos e que podem se sentir mais inferiorizadas na tentativa desse diálogo pontual.

Quando essas crianças sentem vergonha e não brincam de jongo, elas estão dizendo que, de acordo com os grupos étnico-raciais em presença buscará sinais diacríticos determinados, com vistas a dizer de si de maneira afirmativa. Como sabiam que o jongo e seu território não eram reconhecidos até então, apresentaram o Quilombo através dos mais velhos, seu primo e suas mães e tias, pessoas que dialogaram com a escola no dia da visitação.

Conduzo essa análise diante de inquietações acerca da recusa em apresentar o jongo que tanto brincavam, e diante do silêncio com relação às interações escolares. Afinal, se gostavam de dançar jongo e já tinham se apresentado para públicos maiores, qual o sentido da negação em se apresentarem para a escola? Se elas reconheciam, internamente, o Quilombo, porque fora dele manifestavam vergonha e recusa?

As crianças quilombolas estão inseridas, desde o nascimento, num processo identitário vinculado ao seu grupo e ao território. Antes mesmo de irem para espaços de educação formal e conhecerem as representações elaboradas pelos “Outros” sobre elas e seu grupo, acompanham os adultos nos enfrentamentos com a sociedade envolvente, como nos episódios em que tinha fogo na mata do Quilombo.

Sr. JR: Antes do almoço havia fogo no terreno ao lado do Quilombo. De que o fogo alcançasse o território, ele ligou para os bombeiros. O fogo era alto, e alastrou até perto da casa da Tia Lula. Moradores, homens e mulheres, ajudaram o bombeiro a apagar. Neste episódio as crianças também estavam observando e, segundo o Sr. JR, choraram com medo de acabar o Sítio. D. A. falou: “Que bom que se preocupam, né?”. Após o almoço, novamente foi colocado fogo no mato, próximo ao Quilombo, mas agora perto da casa dos pais de José Roberto. Ele, seu irmão e o Sr. JR foram apagar o fogo. Neste momento, chegou Ana Maria com uma menina no colo e perguntou se estavam de bronca com o Sítio, referindo-se aos vizinhos na relação com os moradores do Quilombo.

Este registro é de agosto de 2013 e mostra a possível ação dos “de fora” sobre o Quilombo. Cinco anos antes uma moradora do Quilombo já havia me relatado,

apreensiva, que tinham ateado fogo numa área do território, e que “foi gente de fora”. Outro morador me contou, já em 2013, que crianças relataram terem visto pessoas entrando no Quilombo para jogar sacos de lixo e animais mortos, ações externas que geram muitos descontentamentos entre os quilombolas.

As ações externas, aliadas à ideia da sujidade do Quilombo, conduzem a interpretações sobre a imagem do território para a sociedade que o circunda. Essas intervenções sociais, caracterizadas por uma violência, são percebidas pelas crianças que descobrem os significados erigidos externamente sobre o lugar onde moram.

Por outro lado, enquanto produzem cultura infantil brincando, conversando, percorrendo o Quilombo, as crianças dizem que ali é um lugar bom para viver e reconhecem a importância da trajetória de seus antepassados e a luta pela terra. Os muitos discursos de afirmação de suas práticas culturais, organização social e dos sentidos de viver no Quilombo caracterizam a produção de uma infância nos “entremeios” das imagens positivas e negativas, aceitas e rejeitadas por elas e a sociedade.

Em perspectiva processual, as culturas infantis em que se produzem a identidade negra e quilombola apresentam os agenciamentos das crianças, em meio aos adultos e crianças “de dentro” e “de fora”. Como afirma Paula (2014):

Não obstante, a agência dessas crianças, e chamaria de agência criativa e crítica, se evidencia em diferentes momentos quando se insurgem contra a discriminação de qualquer ordem. As crianças resistem por meio de estratégias argumentativas e de ações, individuais ou coletivas, que as fazem lidar com tais situações desfavoráveis. Insisto em dizer que suas atitudes são ancoradas no posicionamento da comunidade em que se inserem, que se empenha na construção de uma identidade positiva e no resgate da cultura negra de pertencimento, o que lhes confere autoestima e possibilidade de superação do valor de inferioridade que os “outros” insistem em lhes atribuir (p. 272).

A agência infantil, que informa as estratégias dos sujeitos durante as interações com outros, não são preexistentes, pois envolvem as subjetividades e trajetórias individuais, em meio às aprendizagens no grupo. Por isso, Paula (2014) aponta que as atitudes das crianças se sustentam, ademais, na maneira como a sua comunidade lida com a identidade negra, e eu incluiria, quilombola, e os valores que a perpassam.

As crianças quilombolas presenciam, desde o reconhecimento jurídico e institucional do grupo como comunidade remanescente de quilombo, a entrada de diferentes agentes sociais interessados em conhecer a história do Quilombo, ouvir os mais velhos, visitar a Tenda de Tia Lula e sua casa e caminhar pelas matas do lugar. Elas assistem e participam de projetos de valorização do Quilombo e seus moradores, ouvem discursos de afirmação externa sobre o território, os quais remetem à importância dos antepassados, dos negros escravizados que ali existiram, e da luta que engendraram pela liberdade e a autonomia da população negra.

Enquanto adultos respondem a entrevistas jornalísticas, a pesquisadores ou escolas interessadas na história do Quilombo, as crianças observam, atentas ou parecendo distantes. Entretanto, quando são chamadas a dizer do Quilombo, o que significa e porque ali estão, trazem símbolos de afirmação da identidade étnica e racial.

Num final de tarde me juntei a um grupo de onze crianças para exibir as fotografias que tinham produzido durante a pesquisa e me auxiliarem a interpretá-las. Dentre as imagens que mostravam lugares de brincar, brinquedos, crianças brincando ou apenas seus rostos, duas me chamavam atenção, e a partir delas coloquei algumas questões para o grupo.



Foto 47 – Crianças do Quilombo Brotas após a releitura das imagens.
(Fonte: arquivo da pesquisadora, out. 2013)



Foto 48 – Placa da Associação Cultural Quilombo Brotas
(Foto realizada por criança quilombola, abr. 2013. Fonte: arquivo da pesquisadora)

A foto acima, tirada por uma criança quilombola num dos dias de campo, instigou-me a pensar os sentidos atribuídos ao logotipo da Associação Cultural Quilombo Brotas, que representa seus integrantes. Por que alguma criança se interessou por este logotipo, por este símbolo, que traz em seu centro a abreviação para o nome do território: “QB”, Quilombo Brotas?

Na roda de conversa, quando esta foto foi exibida, questionei o que significava, ao que ouvi:

É a nossa cidade! É a cidade do nosso povo! (WB, menino, 12 anos)

É onde a gente mora! (JT, menino, 12 anos)

É do nosso quilombola, dos negros. Onde os negros não apanhavam! (WB, menino, 12 anos)

Vem muita gente visitar!

Era um lugar onde os escravos ficavam, e onde a gente mora! (menina, 10 anos)

As respostas das crianças vinham com olhos atentos, expressões de afirmação, sem receios. Falar do Quilombo na “casinha” era como conversar sobre uma brincadeira ou preferências. Seus corpos sorriam, explicitavam representações sobre o território quilombola, atrelados a um lugar de moradia (cidade, onde mora), de refúgio (não apanha, onde escravos ficavam), de pertencimento étnico-racial (quilombola, negro) e de visitação. Além disso, disseram que era um lugar de “liberdade” para brincar, para empinar pipas, pois não há trânsito de automóveis.

Perguntei com quem aprenderam que ali era um lugar dos quilombolas e dos negros, ao que responderam:

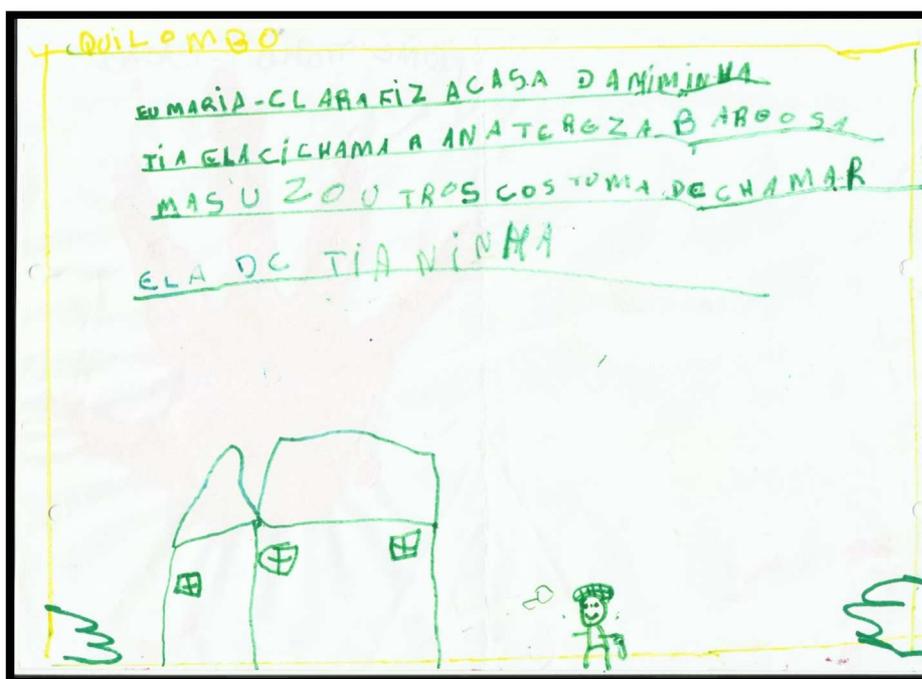
“Aqui mesmo!” (JT, menino 12 anos)

“O Zé que conta!” (RL, menina 8 anos, e LN, menina, 7 anos)

“A tia Aninha (que conta!)” (RL, menina 8 anos)

“Tia Aninha fala: No tempo de papai...” (RL, menina 8 anos)

As crianças apresentaram alguns sujeitos que partilham com elas o aprendizado do lugar, e com isso, uma educação baseada na oralidade, no “contar”, na participação em uma narrativa acerca da origem do grupo. Estes sujeitos são valorizados pelas crianças, como podemos ver no desenho seguinte.



Desenho 5 – Retratando o Quilombo 1

Este desenho foi elaborado quando pedi a um grupo de crianças que desenhassem algo sobre o Quilombo. No desenho acima, a menina escreve: “... fiz a casa da minha tia ela se chama Ana Tereza Barbosa mas os outros costuma de chamar ela de Tia Aninha”. O título do quadro, “Quilombo”, mostra qual era a sua proposta primeira: desenhar algo sobre o território quilombola. Diante dessa proposta,

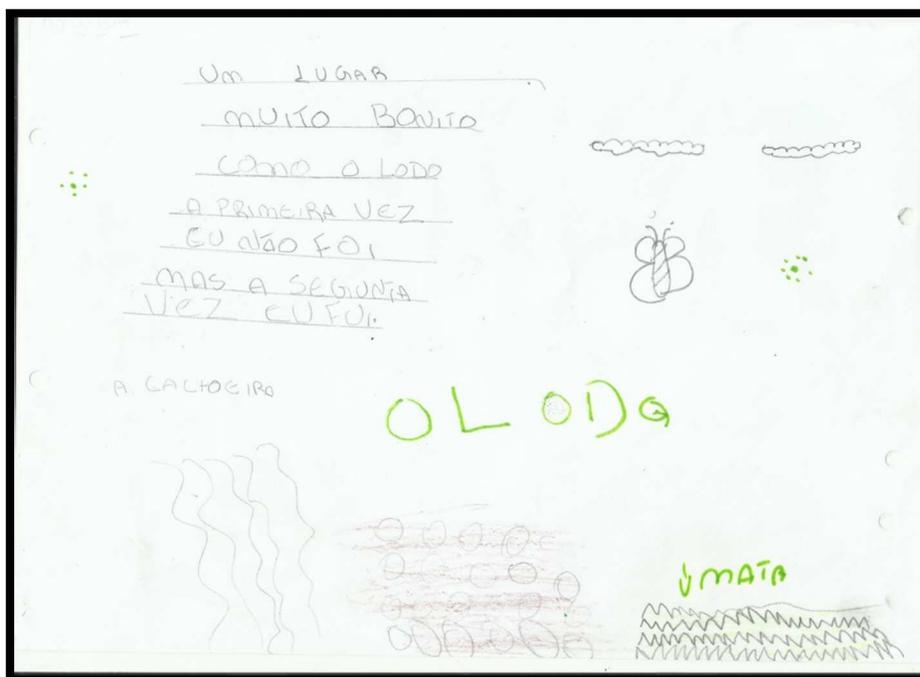
ela decide pintar Tia Aninha, a pessoa com lenço na cabeça, uma casa e matos nas laterais, numa representação do lugar onde mora esta senhora de 75 anos.



Desenho 6 – Retratando o Quilombo 2

O desenho acima diz que seu intento foi desenhar a casa de Tia Aninha, a mulher mais velha do Quilombo. Ela é a pessoa reconhecida como detentora da memória coletiva do grupo que, juntamente com Dona Ana Maria reúne a memória de outras mulheres e de homens, seus pais, tios e avós, e narram histórias vividas e ouvidas sobre a conquista das terras, o trabalho árduo dos primeiros moradores, a trajetória de circulação de parentes pelas cidades vizinhas. As crianças respeitam e admiram essas mulheres que falam “no tempo de papai”, ou seja, um tempo que a infância de hoje não viveu, mas do qual faz parte no tempo atual.

O desenho abaixo retrata um lugar no Quilombo considerado importante pelas crianças: o “lodo”.



Desenho 7 – Retratando o Quilombo – O “lodo”

O “lodo” fica num ponto distante da porteira de baixo, onde corre um fio de água que torna o chão mole (por isso lodo). Segundo as crianças, para brincar nesse lugar é necessário usar roupas mais gastas, pois há grandes chances de se sujar por ali. Para a criança que produziu o desenho, aquele é “um lugar muito bonito”, com flores e árvores.

O “lodo” mostra a importância dos lugares para a afirmação da identidade das crianças. Neles há beleza e elementos da memória compartilhada pelas famílias. Como abordei no capítulo sobre ludicidade e territorialidade, brincando nos lugares as crianças se apropriam da história, elaboram explicações para o território e para sua presença nele.

Além dos lugares, as famílias são importantes no processo de afirmação da identidade da criança quilombola. Os discursos adultos, quando falam de si perto das crianças explicitam que é importante se sentir bem como quilombola e não sentir vergonha de ser daquele lugar. Dona Ana Maria, diante de suas netas e de sobrinhas-netas, durante uma visitação de estudantes universitários, contou que antes a escola não valorizava o negro e que sofria racismo. Relatou-me várias vezes que, como mãe não aceita que a escola seja lugar de xingamentos, de ofensas raciais. Por isso, quando suas filhas alegavam serem xingadas, ela ia na direção da escola saber o que

de fato era feito para resolver este problema. Uma vez, disse que questionou a escola, afirmando que ia até a Diretoria de Ensino para reclamar e exigir providências contra o racismo.

A afirmação da negritude pelo adulto e a defesa contra o racismo, a partir da denúncia das famílias, mostram às crianças que não estão sozinhas no processo de construção de suas identidades, que a escola não é o único lugar de aprendizagem de quem são. Por isso, a identidade é um processo complexo, indefinido e que acompanha toda a vida dos sujeitos.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia nas famílias e vai criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

Como vimos, as crianças do Quilombo estão construindo a identidade negra e quilombola em meio às relações estabelecidas no Quilombo e na escola, e manipulando as representações em torno de seus corpos, da história do grupo, dos lugares, das pessoas, dos enfrentamentos adultos diante dos preconceitos, da discriminação racial. Como diz Gomes (2005), não se trata de um processo simples, frente a uma sociedade que criou, historicamente, um lugar e um comportamento prévio e estigmatizado para o negro e sua cultura.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as) (Ibid., p. 43).

Diante das múltiplas relações sociais em que estão inseridas as crianças quilombolas, a identidade transita entre negar-se, silenciar-se e afirmar-se como pertencente ao Quilombo e a uma comunidade negra. Se a escola é um espaço em que as interações informam uma diferença vista como desigualdade (sujo=negro e pobre), suas famílias propõem o enfrentamento, questionam a ordem das coisas, o sentido da discriminação racial e a necessidade de ações educacionais para superá-

lo.⁷⁹ Por outro lado, o território informa porque ser quilombola e negro, e qual a sua importância para o grupo e para outros, que ali chegam para descobri-lo, admirá-lo, valorizá-lo.

Os discursos dos diversos sujeitos e grupos culturais que se aproximam do Quilombo Brotas expressam aos seus moradores a importância do território e seus integrantes, para a luta do povo negro, pois são a expressão do enfrentamento, seja cultural ou político, com a sociedade capitalista e eurocêntrica. Alguns estudiosos, como Moura (2001) e Carneiro (2001), produzem tais discursos políticos e culturais para as comunidades quilombolas, os quais estão presentes no imaginário social e nos movimentos sociais negros da atualidade.

Para Carneiro (2001, p. 11), “O quilombo, por sua vez, era uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos. (...). Os quilombos, deste modo, foram (...) um fenômeno *contraaculturativo*, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos”. De acordo com Moura (2001, p. 105), “A mais importante função social do quilombo era portanto esta: uma ruptura radical, em todos os níveis, com o sistema colonial-escravista, os seus representantes, a sua economia e os seus valores raciais e ideológicos”.

Essas representações sociais, políticas e culturais dos quilombos erigidos no período colonial são reatualizadas pelos militantes negros das cidades, visando ao fortalecimento do discurso político de resistência dos negros. Essa militância chega ao Quilombo Brotas, e enquanto conhece a comunidade traz essas representações, que conformam um processo de educação sobre o que é ser negro e quilombola para esses “Outros”.

A identidade negra é (...) uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p. 43).

Como já foi dito, as experiências das crianças no Jongo Dito Ribeiro comunicam outras possibilidades de afirmação da identidade negra e quilombola. Ali, elas são importantes para o grupo jongueiro, pois simbolizam a continuidade da luta

⁷⁹ Sobre esse tema ver também Gonçalves e Silva (2015).

do povo negro e da tradição do jongo, como expressa o relato de uma membra do jongo, registrado no blog da comunidade:

A roda de jongo de 04 de Fevereiro de 2012 foi abençoada pela presença das crianças do Quilombo Brotas de Itatiba. Mas antes, a Casa de Cultura Fazenda Roseira foi toda explorada pelos pequeninos. Os mesmos que, lá em Itatiba, sem perceber buscam a reconstituição da sua história jongueira, visto que seus antepassados também jongavam naquele Quilombo. E assim começamos a nossa Roda de Jongo compartilhando com a “eresada” o Jongo Dito Ribeiro. E eles também compartilhando como dançam, cantam e tocam o jongo no Quilombo. As palminhas e os pésinhos circulavam naquele espaço. E apesar de não ser Setembro, não teve como não lembrar do ponto: “27 de Setembro é um dia tão bonito, Criança come bala e ainda chupa pirulito”.

E no momento de encerrarmos aquele encontro, não pudemos evitar: matamos a nossa vontade de bala e sede de refrigerante. Já marcamos novo encontro, pois quando nos deparamos com momentos como esses temos a certeza de que a tradição não morrerá. Salve as Crianças do Quilombo Brotas! Salve Cosme, Damião e Doum! Salve os Êres! Salve os Ibejis! Salve os Nvunji!⁸⁰

Esse relato sobre o significado de uma das primeiras visitas das crianças à comunidade jongueira, expressa o carinho dispensado a elas, a simbologia com entidades religiosas que remetem às crianças, que são respeitadas e cultuadas como quaisquer outras, sem hierarquizações, além da “certeza de que a tradição não morrerá”. A afetividade e atenção do grupo jongueiro diz às crianças que elas são parte de algo que dá sentido positivo à trajetória de negros e negras no Brasil. Essa experiência infantil contribui para a afirmação da identidade negra e quilombola das crianças, pois

Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Precisamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, “bons” (...) (BENTO, 2011, p. 111).

É possível dizer que as experiências vividas pelas crianças com o jongo são tão significativas para elas, que se traduzem em brincadeiras de roda de jongo,

⁸⁰ Texto reproduzido do endereço eletrônico: <https://comunidadejongoditoribeiro.wordpress.com/2012/02/14/salve-as-criancas-do-quilombo-brotas-de-itatiba/>. Último acesso em: 11 de out. 2015.

em propostas de jongo em festas e momentos lúdicos, mesmo distantes do coletivo jongueiro. Essas experiências também mostram outras significações para a terra, sob a qual as relações escolares estabelecem sentidos negativos. Durante a exibição das fotografias tiradas por elas, centralizamos o olhar para outra imagem, que evoca novos agenciamentos simbólicos da terra e do corpo negro.



Foto 49 – Pé de criança dançando jongo
(Foto realizada por criança quilombola, jan. 2013. Fonte: arquivo da pesquisadora)

Esse pé descalço sobre o chão da “casinha” foi fotografado por uma das crianças quilombolas, durante a brincadeira de roda de jongo. Diante da imagem, indaguei a elas porque o interesse pelos pés, instigando-as a pensarem o que significava um pé descalço. Enquanto olhares atentos buscavam respostas à minha pergunta, um menino começou a cantar o trecho de um ponto de jongo:

*“No tempo em que vovô era pequeno
Ele dançava jongo, pé descalço no terreiro”*

Perguntei a eles em que momentos ficavam descalços.

Menino: Sempre!

RL: Jongo!

JT: Capoeira!

P: Por que pra dançar jongo fica descalço?

JT: Tradição! Manter a tradição!

Ficar descalço no Quilombo é recorrente durante brincadeiras e caminhadas pelo território. O significado infantil para o pé descalço, ligado à prática do jongo e da capoeira, denota outras relações entre sujeira, terra e construção da identidade. Dançar jongo é estar descalço, assim como jogar capoeira, porque é “tradição”, mantém a tradição, rememora os antepassados, diz que a terra deve ser sentida e que se faz parte dela.

O discurso infantil sobre um pé descalço simbolizado como a manutenção de uma tradição negra, que é também jongueira e quilombola, aponta como a criança apreende um discurso (a tradição) na relação com os adultos, e se posiciona diante dele. “No tempo em que vovô era pequeno” ele dançava descalço. Naquele tempo ele enfrentava a escravidão, ele lutava pela liberdade e a autonomia, defendia a terra e dançava jongo descalço. Manter a tradição, nesse sentido, é continuar a luta, é dizer que desde criança os sujeitos são parte dela.

Aqui, a representação da criança quilombola acerca de um corpo que dança descalço pode ser lida como uma maneira de dizer sobre o grupo, ou seja, uma forma de mostrar que ser quilombola e ser negro é enfrentar uma luta contra processos de discriminação racial, de negação do corpo, de defesa da terra, mas também de afirmação do passado no presente e de manutenção dessa luta pelo reconhecimento e a igualdade.

O olhar sobre o pé é a imagem que uma criança faz daquilo que vive em meio a outras e aos adultos de aqui e acolá, de dentro e fora do Quilombo. Através do pé descalço alcançamos crianças quilombolas inseridas em espaços sociais de afirmação e aceitação de suas identidades em construção e outros de silenciamento e rejeição. O pé simboliza as muitas possibilidades de produzir os sujeitos sociais, suas identidades e formas de vida. Explicita crianças que transitam em diferentes

lugares, saindo do Quilombo e praticando jongo com uma comunidade urbana, conhecendo outras comunidades quilombolas, e sujeitos que adentram no território para afirmá-lo como símbolo de luta e resistência dos negros no Brasil.

Como visto, a cultura infantil observada no Quilombo Brotas constrói representações acerca de si e do Quilombo em meio às interações com sujeitos de dentro e de fora, que aceitam ou rejeitam o território e seus membros. De acordo com os sujeitos em presença e os lugares de interação, as crianças estão se posicionando entre a aceitação e a rejeição, e aprendendo estratégias de enfrentamento do racismo. Elas não negam suas identidades, mas sabem a quem, onde e quando afirmá-las, medindo as consequências advindas de suas escolhas. Nesse sentido, elas se recusaram a dançar jongo para uma escola que ainda não lhes dá segurança diante das reações dos “Outros” frente à afirmação identitária. Ao mesmo tempo, elas se sabem negras e reconhecem seu corpo de maneira positiva, como no dia em que propus uma brincadeira chamada “Pareço com” e “Quero parecer com”.

Nesta brincadeira, pedi a quatro crianças que escolhessem imagens de pessoas com quem elas achavam que se pareciam e depois imagens de pessoas com quem gostariam de se parecer. Trouxe revistas com pessoas brancas e negras para que pudessem fazer as escolhas. Dentre as crianças, havia uma menina branca, parente de fora de uma das famílias quilombolas. As crianças negras escolheram pessoas negras para representá-las, assim como a menina branca escolheu uma pessoa parecida com ela.

Para representar a imagem desejada, as crianças também escolheram fotos de pessoas correspondentes ao seu perfil étnico-racial. Essa proposta foi feita com descontração e participação espontânea das crianças, enquanto dialogavam entre si. Em nenhum momento houve discordâncias acerca de suas escolhas.

Diante daquela aceitação de si, representada nas imagens escolhidas, fiquei instigada a pensar o que significava ser negra e quilombola, pois já tinha o discurso da vergonha por causa do corpo considerado sujo. Afinal, como sentir vergonha e não negar a identidade negra?

O momento posterior do trabalho de campo, em que me debrucei sobre as falas, os desenhos, as caminhadas pelo território, as fotos, as brincadeiras e seus sentidos, as relações com diferentes sujeitos e lugares dentro e fora do Quilombo,

estruturou a análise que coloco em diálogo com Paula (2014), que se interessou pela identidade das crianças quilombolas da região sul do país.

A pesquisadora esteve diante da mesma problemática de construção das identidades infantis entre aceitar-se e rejeitar-se, nos interstícios de relações de afirmação do quilombo e da negritude, e de silenciamento frente aos processos de discriminação racial. No percurso investigativo ela produziu a seguinte reflexão:

O sentido de tempo e, acrescentaria, de lugar que as crianças constroem no quilombo onde moram parece evidenciar ainda um terceiro aspecto, o da ambiguidade, ou seja, a existência de um entremeio não incluso 'nisto ou naquilo', 'filho ou aluno', 'transgressão ou passividade'. É uma procura difícil e, ao tentar interpretá-la, parece também difícil encontrar uma saída. Mas será que as ambiguidades que se apresentam serão desfeitas se encontrarmos uma terceira alternativa? (PAULA, 2014, p. 239).

A ambiguidade de que fala a autora é, na verdade, um processo de construção identitária que pode ser melhor conceituado através do termo "ambivalência", o qual explica como a criança quilombola transita entre dois processos, de aceitação e rejeição, segundo os sujeitos sócio-culturais com os quais se relaciona. Ambivalência aponta a presença de "entremeios" durante o "jogo" de dizer quem se é para alguém. Significa que as identidades das crianças e adultos quilombolas transitam, são flexíveis e estão em movimento durante todo o processo de aprendizagem sobre quem são. Este mesmo processo ocorre, por exemplo, com a etnogênese das comunidades remanescentes de quilombo, um processo identitário que envolve o trabalho de reapropriação dos próprios grupos sobre si e do território onde vivem.

A ambivalência no processo de construção da identidade pode ser explicada, como foi trazido aqui, quando RL afirma que "Eles não vivem divisa de terras". Esta expressão infantil coloca a criança no centro do debate sobre identidade negra e quilombola, pois é ela que vai para a escola, uma instituição representativa do Poder do Estado, e vive cotidianamente as contradições entre o reconhecimento de seu grupo na esfera política (movimento negro, por exemplo), jurídica e institucional, e a rejeição nas relações interpessoais marcadas por preconceitos raciais que sustentam práticas racistas. O que a ambivalência mostra é que elas sabem o que vivem e jogam com isso conforme as relações em presença.

“Que pena que a Márcia foi embora!”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado junto às crianças do Quilombo Brotas, ou “QB”, como dizem, compreende aspectos da infância dentro de um contexto social e histórico específico. As crianças que contam como vivem, brincam e percorrem o Quilombo, em alguns poucos anos, crescerão e terão memórias da infância, dando assim, lugar para “outros que virão”, como dito por Amélia e seus pais, no período de formação do território.

As crianças nasceram durante o processo de construção do Sítio como um Quilombo, em meio ao movimento de identificação da terra com um quilombo contemporâneo. O contexto atual, em que as crianças produzem a infância e informam sobre ela, envolve a conquista de energia elétrica, de água encanada, acesso à internet, entrada e saída de visitantes, participação no movimento quilombola e parceria com o movimento negro.

Assim como a infância se situa histórico e socialmente, a escrita sobre o que vi, vivi e ouvi com as crianças é um ato que circunscreve, delimita, especifica o real. Por isso, a construção dessa reflexão sobre a infância no Quilombo é um dos muitos “recortes do real” possíveis, considerando quem olha e a partir de qual perspectiva. O enfoque antropológico trazido desde a escolha da etnografia como aporte teórico e metodológico possibilitou olhar para as muitas facetas do real que envolve as crianças e por elas é construído. Possibilitou também a reflexividade em meio à relação pesquisadora-pesquisados, de modo que, a compreensão dos fazeres infantis fosse possível pelo diálogo entre aportes teóricos e subjetividades. Quem sou, enquanto mulher negra, mãe e professora da infância informou às crianças e aos adultos quais as minhas possíveis maneiras de interpretar suas ações, pensamentos, relatos e experiências cotidianas.

Durante as idas e vindas do Quilombo Brotas, as crianças permitiram a construção de uma relação intergeracional e sócio-cultural, enquanto objetivava conhecê-las. O resultado dessa convivência oferece um dos muitos recortes para a infância e a análise das culturas infantis nesse território étnico-racial. Nesse movimento, “ir embora” representa a construção de uma trajetória lida em retrospectiva, e constituída por conversas com quilombolas – crianças e adultos;

lanches com Tia Aninha e José Roberto; piquenique com as crianças ou passeios pelas ruas e matas; diálogos aos pés das árvores; almoços com a família de Dona Ana Maria e participações em eventos da comunidade.

A retomada das caminhadas pelo Quilombo traz as crianças, mas também os adultos, apontando como a infância faz parte da vida de todos os sujeitos, independente da idade fisiológica. Neste aspecto, enquanto observava as crianças, os adultos sempre se dispunham a falar delas a partir das infâncias vividas no tempo de Vó Amélia, lembrando as brincadeiras quando crianças, e produzindo um discurso comparativo entre a infância vivida e a atual. Esta perspectiva intergeracional apresentou-se ao longo da pesquisa, evidenciando que pensar a criança é também trazer o Outro que com ela convive, e neste caso, os adultos. Assim, embora as crianças tenham sido os sujeitos centrais, compreender a infância atual significou olhar para o Quilombo Brotas e entender onde está o território nas produções materiais e simbólicas das crianças entre si.

“Ir embora” indica que num determinado momento fiz parte ou estive ali. A fala da criança se referindo a uma breve despedida aponta o tempo em articulação com o espaço de dentro e fora do Quilombo. Significa falar da infância que se constitui num momento da vida pelo qual as crianças passam e inscrevem trabalho, cultura, identidade e educação. A infância é o tempo e lugar de formação de sujeitos, desde o nascimento e, por isso, pode ser lida como um território em que são inscritos significados, anseios, aprendizagens, valores e modos de vida.

“Ir embora” constitui a etnografia, cujo trabalho implica também se colocar à distância, descrever e analisar os grupos. Por isso, sair do campo é também retorno, que aqui fiz trazendo crianças poucas vezes ouvidas e observadas nos trabalhos dedicados à infância ou à criança negra, oriunda de comunidades tradicionais ou rurais. Durante a trajetória do trabalho parti das primeiras perguntas (O que fazem as crianças quilombolas? Como vivem a infância num território específico?) para as indagações trazidas durante a relação com as crianças, completando a caminhada com “um” dentre os muitos olhares para a produção da cultura infantil daquele grupo.

A construção desse olhar sobre elas não foi tarefa fácil, pois demandou buscar diferentes abordagens teóricas sobre as experiências dos sujeitos e das

crianças, especificamente, visando à articulação entre os agenciamentos infantis e o lugar na estrutura social, indo do local ao global, das crianças aos adultos e vice-versa.

O percurso etnográfico foi fundamental para entender os fazeres infantis aqui sistematizados. Desde 2006, estudo os processos sociais da comunidade e o fenômeno da identidade com o advento do quilombo. As análises do campo simbólico, do universo mítico e representativo do grupo decorrem das muitas idas e vindas ao longo desses anos. Só não imaginei que as crianças alargariam as possibilidades de compreensão do significado da identidade quilombola e da territorialidade do grupo para além da dicotomia afirmação-negação.

Estar com as crianças envolveu uma educação dos sentidos e do corpo, pois não foram apenas os olhos, os ouvidos e a boca afetados pela relação com elas. No Quilombo Brotas, as crianças me levaram a lugares, conduziram a experiência com sabores, cores e ritmos, o que implicou em me curvar, abaixar, cair e levantar, pular e correr, sentar num cantinho ou no centro de uma roda, estar sozinha ou em meio a elas e suas “bagunças”. E para entender suas produções estranhei e rememorei a imaginação e a fantasia que me constituíam e que vivi na infância.

Estar com as crianças era motivo de questionamentos dos adultos quilombolas, do mesmo modo que a sociedade mais ampla questiona o campo de produção do conhecimento sobre a criança e a infância. Afinal, como pode uma adulta pesquisar crianças? Qual o interesse em ouvi-las, em estar com elas?

A pesquisa no Quilombo Brotas mostrou que estar com as crianças é um desafio do ponto de vista da relação entre sujeitos de idades diferentes, mas também no que diz respeito à aceitação adulta desse interesse. Como em Pires (2007), pesquisar crianças não é bem visto aos olhos de outros adultos, que atentos, posicionam-se contrários e manifestam a recusa de diferentes maneiras. No Quilombo, a aproximação com as crianças envolveu uma relação de troca, em que compartilhavam comigo suas dinâmicas sociais e culturais e me conheciam para além da professora que imaginavam. Durante nossas caminhadas, nas trilhas pela mata, nas paradas para pegar alguma fruta ou cumprimentar outras crianças e adultos, conversávamos sobre nós. Relatavam sobre a família, algum doente, crianças nascidas, o trabalho dos pais e mães, minha profissão, meus familiares, brincadeiras que eu conhecia ou se eu frequentava alguma religião. Do mesmo modo, minhas

conversas com os adultos eram ouvidas por elas e se transformavam em momentos nos quais conheciam a mim e às intenções da pesquisa. Por meio da relação que estabelecemos, fui conduzida ao universo dessa infância curiosa, investigativa, questionadora e participativa. Esta infância aceitou um diálogo baseado na interculturalidade e numa relação entre sujeitos de idades diferentes.

Durante a pesquisa explicito minhas fragilidades de adulta e intencionalidades investigativas, e as crianças me apresentaram seus mundos e se acostumaram paulatinamente com a minha presença entre elas, deixando de se preocupar comigo e com a pesquisa. Em meio a esse processo de construção de empatia e certa familiaridade aprendi sobre suas brincadeiras e o universo simbólico ligado ao território e aos processos de construção do que é “ser quilombola”. Por conseguinte, seus saberes remeteram aos saberes do grupo, e conduziram o olhar sobre a infância quilombola em construção.

A criança quilombola é um sujeito lúdico que cria brinquedos e brincadeiras, enquanto anuncia modos de vida, concepções de mundo, aprendizagens, educação. Suas brincadeiras são espaços e tempos de trocas acerca de percepções sobre a comunidade, a história, a identidade negra e quilombola e a relação com o campo mítico-religioso. Esse universo lúdico mostra também a participação e a agência infantil na organização de propostas coletivas, as quais revelam valores do grupo, tais como: união, solidariedade e cumplicidade.

Essas crianças, nascidas durante e após as mudanças advindas do reconhecimento quilombola, crescem em meio às aprendizagens adultas diante das novas designações que o território e seus sujeitos recebem, e durante o diálogo com instâncias governamentais e a aproximação dos movimentos sociais negro e quilombola. Elas visitam quilombos, Casas de Cultura, aprendem manifestações culturais afro-brasileiras, participam de projetos culturais e são alvos de intencionalidades adultas preocupadas com a manutenção de uma tradição de cuidado da terra e de guardiãs da memória coletiva. Esses espaços educam sobre quem se é, o que significa “ser quilombola”, e estão presentes no processo de territorialização dos grupos.

Observando e ouvindo as crianças entendi que elas reconhecem os projetos para elas quando se apropriam de discursos de afirmação do território,

transitam por ele, testam e respeitam ordenamentos sociais que atravessam décadas. Elas sabem que o Quilombo é o lugar *“dos nossos quilombolas! Dos negros!”*, reconhecem os antepassados, os lugares erigidos por eles, as práticas culturais existentes e aquelas que aprendem com outros e que dialogam com o território. Tudo isso define o “ser criança quilombola” e o que é Quilombo. Do mesmo modo, brincando de jongo, caminhando entre matas e águas, subindo em árvores e bambus, andando descalças e propondo encontros elas dizem que ser quilombola é estar junto, é se apropriar dos lugares por meio da experiência de tocá-los, alcança-los e sentindo a terra sob os pés.

As crianças do “QB” falam de si e dos Outros através de movimentos, risadas, algazaras, traquinagens e bagunças. Isso mostra que “ser criança entre quilombolas” (OLIVEIRA E BELTRÃO, 2015, p. 177) é reelaborar de maneira lúdica o sentido de “ser quilombola” e o território que todo o grupo defende. É brincar de se reunir e organizar, esconder-se na mata e desafiar orientações acerca daquilo que não se vê, mas que um dia mobilizou todo o grupo, como no caso da Tenda da Tia Lula.

A Tenda da Tia Lula é um dos lugares reapropriados pelas crianças, que evidenciam o protagonismo no processo de elaboração de saberes sobre o Quilombo e seus elementos simbólicos. Os “não-ditos” adultos em relação a este lugar, um símbolo do grupo e uma referência à ancestralidade, conformam processos de aprendizagem em que as crianças são sujeitos ativos e reveladores das contradições presentes, e das muitas maneiras possíveis de colocar em relação campos aparentemente distintos, como o umbandismo e religiões evangélicas.

As culturas infantis mostram que existem processos de aprendizagem em que as crianças são sujeitos ativos diante de adultos que transmitem formas de pensar e agir. “Ser quilombola” é aprender e ensinar pela oralidade, que propicia descobertas caracterizadas por “lealdades e adesões que fazem do agir uma motivação para aprender” (ITURRA, 1996, p. 34) sobre o Quilombo e seus lugares – aqui a Tenda de Tia Lula, as matas e as águas.

A relação entre saberes adultos e infantis, neste processo, cria o novo e explicita a existência dos muitos sentidos para o real, e uma diversidade de tempos e espaços no Quilombo. Imersas na ludicidade, as crianças elaboram saberes enquanto

produzem uma “reordenação dos termos da vida cotidiana propostos e/ou impostos pela ordem e a lógica da cultura dos adultos” (BRANDÃO, 2002, p. 201).

As crianças do Quilombo Brotas, ao brincarem, aprendem sobre o lugar a partir de uma lógica própria, entre o possível e o impossível, as muitas certezas e dúvidas, num trânsito entre a multiplicidade de sentidos para os lugares, sua materialidade e imaterialidade constitutiva.

Mas estar entre as crianças mostrou, outrossim, que elas não estão isoladas dos processos de rejeição de seus corpos, cultura, condição social e territorial. Enquanto crianças negras, a cultura infantil da qual fazem parte denuncia espaços de negação e silenciamento de sua origem étnico-racial. Um deles é a escola, espaço sócio-cultural em que discursos são cotidianamente produzidos entre crianças e crianças e adultos. Na relação com este espaço institucional e instituinte as crianças quilombolas preferem não dizer de si, evitando o confronto com um Outro que não entende sua territorialidade e o contexto histórico-social de sua existência no passado e no presente.

Assim, diante das experiências positivas e negativas em torno de suas identidades, as crianças mostram que os sujeitos sociais dizem de si de acordo com os interlocutores, conforme os grupos em presença. E isso acontece com todos os sujeitos sociais: crianças ou adultos. De acordo com pessoas e lugares, há maior possibilidade de se afirmarem e serem reconhecidas, ou dizerem de si e serem alvo de discriminação racial ou xingamentos.

Evidenciar tais processos não desconsidera a necessidade de afirmação da identidade da criança negra e quilombola, independente de onde esteja, mas diz que, diante dos processos sociais que vivem nesse momento, e de uma escola que pouco se aproxima do Quilombo e sua história, a estratégia identitária caminha entre a aceitação e a rejeição, num processo, ora consciente, ora não, de jogar com as valências de suas vidas e das vidas que com elas partilham o mundo de dentro do Quilombo e o mundo de fora.

Por isso, enquanto estive no Quilombo Brotas, conheci crianças alegres, seguras, por vezes sérias, exigindo disciplina, repreendendo os meninos que faziam suas algazarras. Conheci crianças cuidando de seus corpos, preparando-se para

eventos, mostrando os lugares do Quilombo de maneira autônoma, contando sobre a história e as pessoas.

Desse modo, o pensamento sobre identidade, território e educação, a partir das crianças quilombolas, mostra as muitas facetas de ser criança, ser negra e pertencer a um território étnico-racial na sociedade brasileira. Aponta como pensar educação na perspectiva da interculturalidade, tendo a escola como lugar do encontro entre diferentes, é fundamental, sem perder de vista o diálogo entre saberes de âmbitos distintos e complementares: local, nacional, global.

Colocar para os espaços formais de educação o dever de estabelecer o diálogo pautado na interculturalidade, e nesse sentido, em relação com os saberes orais, a história e a cultura do Quilombo Brotas é mais que apenas ouvir ou chamar algum quilombola para falar sobre o grupo. Significa “saber negociar inserções que não afrontem às práticas cotidianas locais e que saibam recolher delas elementos para valorizá-las e relacioná-las aos conteúdos específicos ministrados” (OLIVEIRA E BELTRÃO, 2015, p. 180). É reconhecer a diferença do Outro de maneira que ele possa conhecer os diferentes que com ele vivem. De certa forma, é pensar uma outra forma de educar na escola, em que a criança quilombola se veja nela de maneira positiva e, ao mesmo tempo, conheça todos os outros que com ela vivem, a sociedade que a circunda e a afeta direta e indiretamente.

Nesse sentido, pensar as crianças quilombolas e os espaços de educação que frequenta significa pensar o local em relação a estrutura sócio-econômica. As questões em torno da terra, das desigualdades sociais, raciais e econômicas, os preconceitos raciais e o racismo que perpassam a infância quilombola são sustentados por um sistema capitalista e neocolonial que perpetua e sustenta as hierarquizações entre negros e brancos, pobres e ricos, quilombolas e não-quilombolas na contemporaneidade.

Numa perspectiva macroestrutural, emerge o pensamento acerca da sociedade em que vivem as crianças, e a presença de políticas sociais, decisões econômicas, agenciamentos culturais, projetos e programas educacionais e de assistência que reverberam em suas vidas e afetam o modo como veem a si mesmas e seu grupo, haja vista as mudanças ocorridas com o reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo.

Por fim, o que propus neste trabalho foi trazer para o campo do conhecimento a produção da infância como lugar onde há agenciamentos infantis que dialogam com um território que não consta no discurso hegemônico. Uma infância dentre as muitas existentes no mundo, que mostram as formas de ser criança na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. & FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete. & RODRIGUES, Tatiane C.. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, nº 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete, LEVCOVITZ, Diana, RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, nº 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. IN: BENTO, Maria Aparecida S. (orgs.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. SP: CEERT, 2011, p. 47-64.

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. IN: **Frechal, Terra de Preto, Quilombo Reconhecido como Reserva Extrativista**. São Luís/MA, Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos/Centro de Cultura Negra do Maranhão - Projeto Vida de Negro, 1996, pp. 11-19.

ANACLETO, Márcia L. A. de. **Comunidades rurais negras e educação e educação no projeto “Uma história do povo Kalunga”**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2005.

ARRUTI, Jose M. A. **Mocambo – antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: SP, EDUSC, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Terra de Quilombos**. RJ: DECANIA CFCH/UFRJ, Julho 1995.

AUGÈ. Marc. **Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. IN: POUTIGNAT, J. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras**. SP: EDUNESP, 1998.

BELOTTI. Karina K. Delas e o reino dos céus: mídia evangélica infantil e o supermercado cultural religioso no Brasil (Anos 1950 a 2000). **História**. São Paulo, nº. 28, vol. 1, p. 621-652, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BENTO, Maria Ap. S.. A identidade racial em crianças pequenas. IN: BENTO, Maria Aparecida S. (orgs.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. SP: CEERT, 2011, p. 98-117.

BITTENCOURT, Luciana A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. IN: FELDMAN-BIANCO, Bela, leite, Miriam L. M. (orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 2001, p. 197-210.

BORBA, Ângela M. quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-aser ou experiência da infância? IN: LOPES, Jader J. M., MELLO (orgs.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. RJ: Rovellet, 2009, p. 97-118.

BRANDÃO, Carlos R. **A Educação como cultura**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2002.

_____. **Diário de Campo: a antropologia como alegoria**. SP: Editora Brasiliense. 1982.

BRASIL. Resolução nº. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 21 nov. 2012, seção 1, p. 26-30. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11970-221112resol-8-cne-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola – Diagnóstico de Ações Realizadas**. Brasília, 2012.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

_____. **Lei nº. 10.639/09, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2014.

_____. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.** SP: Saraiva, 1997, 16ª edição.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** SP: Editora Cortez, 1994.

BÚFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância – um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1997.

CAMPOS, Maria M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. IN: CRUZ, Silva H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** SP: Cortez, 2008. p. 35-42.

CAON, Paulina Maria. **Construir corpos, tecer histórias: educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas.** São Paulo: Annablume; FAPESP, 2012.

CAPUTO, Stela G., PASSOS, Mailsa. Cultura e conhecimento em terreiros de candombe: lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. **Currículo sem Fronteiras.** Porto Alegre, v. 7, nº. 2, pp. 93-111, jul./dez. de 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. IN: **O trabalho do antropólogo.** SP: UNESP/Paralelo 15, 1998, p. 17-35.

CARNEIRO, Edison. Singularidades dos Quilombos. IN: MOURA, Clóvis (org.). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil.** Maceió/AL, EDUFAL, 2001, p. 11-18.

CARVALHO, Cláudia C. F. **Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do mutuca em Nossa Senhora do Livramento – MT.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Cuiabá, UFMT, 2008.

CARVALHO, Regiane S. de; SILVA, Ana Paula S. da. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola? IN: SILVA, Isabel de O. (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 93-114.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005, 3ª edição.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas: SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CRUZ, Ana Cristina J. Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do Projeto UNESCO. IN: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, UFSC – Florianópolis.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional. Antropologia**. RJ, nº. 27, p. 01-12, maio 1978.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço Sócio-Cultural. IN: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 136-161.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. IN: LOPES, Jader J. M., MELLO, Marisol B. de. (orgs.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. RJ: Rovel, 2009, p. 23-41.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 3ª edição (1961, 1ª edição).

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia G. **Sociologia da Infância Brasil**. Campinas: SP, Autores Associados, 2011.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso – pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GEERTZ. Clifford. **A interpretação das culturas**. RJ: LTC, 2011.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto & Educação**. Editora UNIJUI, ano 23, nº. 79, p. 199-221, jan./jun. 2008.

_____. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1997.

GOMES, Nilma L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (2ª edição).

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 143-154.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Janaina D. **Os segredos de Virgínia: estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: FFLCH/USP, 2013.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; GONÇALVES, Luiz A. O.. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 9, nº. 2, p. 161-187, 2015.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 23, nº. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.

_____. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. **Pro-Posições**. Campinas: SP, v. 21, nº. 2, p. 259-265, 2010.

_____. Conflitos raciais no campo – Brasil. **Palestra Proferida ao Centro de Estudos Sociais – CES**. Coimbra, Portugal, 2001.

_____. A noção de cultura e seus desafios. **Anais Primeiro Congresso de Etnomatemática**. São Paulo, p. 386-388, 01 a 04 de nov./2000.

_____. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP, n.º 43, p. 8-25, dez./1997.

_____. Da Antropologia e do Direito: impasses da questão negra no campo. **Palmares em Revista**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, nº 1, p. 01-13, 1996.

_____. **Terra de Pretos, Terra de Mulheres, Terra, Mulher e Raça num Bairro Rural Negro**. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1995, 260 p., 1ª edição.

_____. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos Cedes**. Campinas, n.32, 1993.

HENRIQUES, Ricardo (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. SP: Perspectiva, 2012 (7ª edição).

ITESP. Instituto de Terras do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico-Científicos sobre os Remanescentes da Comunidade de Quilombo Brotas/Itatiba-SP**. Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”. Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. São Paulo, nov./2004.

ITURRA, Raul. **Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar**. Lisboa: Escher, 1990.

_____. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? **Educação, Sociedade & Culturas**. Nº. 1, p. 29-50, s. d..

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2009 (15ª edição).

_____. **O jogo e a educação infantil**. SP: Editora Livraria Pioneira, 1994.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, 6ª edição (1ª edição de 1999), 192p.

KUPER, Adam. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LAPLANE, Adriana L. F., PIETRO, Rosângela G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. IN: **Educação & Sociedade**. Campinas: SP, vol. 31, nº 112, p. 919-938, jul./ set. 2010.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. SP: Editora Brasiliense, 1989.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Ilka B.. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Textos e Debates**. Florianópolis: UFSC (Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas), n.º 07, 2000.

LEITE. Gisélia M. C. **Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de lagoa Trindade (Jequitibá – MG)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, PUC-MG, 2009.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MACÊDO, Dinalva. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: UNEB, 2008.

MAGNANI, José G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, José de Souza. **O Massacre dos Inocentes – a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993, 2ª edição.

MARTINS, Alessandra R. **Requalificação urbana: a Fazenda Roseira e a comunidade jongo Dito Ribeiro**. 2011. Dissertação (Mestrado em Urbanismo). Campinas: Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias/PUC- Campinas, 2011.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MONTANDON, Cleopatre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**. Campinas: SP, vol. 26, nº 91, p. 485-507, maio/ago, 2005.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como Expressão de Protesto Radical. IN: MOURA, Clóvis (org.). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil**. Maceió/AL, EDUFAL, 2001, p. 103-115.

_____. **Quilombos – Resistência ao Escravismo**. SP: Ática, 1987, 94 p..

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABNP**. vol. 4, nº. 8, p. 06-14, jul./out 2012.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. IN: **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: RJ, EDUFF, 2000, p. 15-34.

NOAL, Miriam L. **as crianças guarani/kaiowá – o mito reko na Aldeia Pirakuá/MS.** 2006. Tese (Doutorado em Educação). Campinas:SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2006.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças Aúwe Xavante. IN: SILVA, Aracy L. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** SP: Global Editora, 2002, p. 64-99.

O'DWYER, Eliane Cantarino. "Remanescentes de Quilombos" na Fronteira Amazônica: a Etnicidade como Instrumento de Luta pela Terra. IN: MOURA, Clóvis (org.). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil.** Maceió/AL, EDUFAL, 2001, pp. 301-320.

OLIVEIRA, Assis da C., BELTRÃO, Jane F. Quilombolas crianças: identidade, direitos e educação. IN: CANCELA, Cristina D., MOUTINHO, Laura, SIMÕES, Júlio A. (orgs.). **Raça, etnicidade, sexualidade e gênero.** SP: Terceiro Nome, 2015, p. 163-182.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: CECH/UFSCar, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. A criança negra, uma criança e negra. IN: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 75-96.

PASSOS, Mailsa C P.. Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular. IN: **29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** 2006, Caxambu: MG. Anais da 29ª Reunião da ANPED - Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: MG, 2006.

_____. **O jongo, o jogo, a ONG: Um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos do Rio de Janeiro.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2004.

PAULA, Elaine de. **“VEM BRINCAR NA RUA!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos.** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/PPGE/UFSC, 2014.

PENTEADO JUNIOR, Wilson R. **Uma trilha ao intangível: olhares sobre o jongo no espetáculo da brasilidade.** 2010. Tese (Doutorado em Antropologia). Campinas, IFCH/UNICAMP, 2010.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais : do “indizível” ao “dizível”. IN: CAMPOS, Maria Christina S. de S.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; LUCENA, Célia Toledo. **Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz.** (Coleção TEXTOS, Série 2, Número 10) São Paulo: Humanitas/CERU, 2008, p. 35-77.

PEREIRA, Flávio S. e VILELA, Pedro J. Integração de dados do Programa Brasil Quilombola. IN: **Ações premiadas no 19º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal.** Brasília: ENAP, 2012, p. 81-102.

PEREIRA, Magali C. S.. **Meninas e meninos Kaingáng: o processo de socialização.** Londrina: PR, editora UEL, 1998.

PIRES, Flávia. **Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no Semiárido Nordestino.** 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro. PPGAS – Museu Nacional/UFRJ, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. RJ, vol. 5, nº. 10, p. 200-215, 1992.

PRADO, Patrícia D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 2006. Doutorado. Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2006.

_____. Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e educação infantil. IN: DEMARTINI, Zeila de B. F.; FARIA, Ana Lúcia G. de., PRADO, Patrícia D.. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 93-112.

_____. As crianças pequenininhas produzem cultura?: considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. Campinas: SP, v. 10, p. 110-118, 1999.

QUEIROZ E MELO, Maria de Fátima A. Algumas aprendizagens construídas durante a brincadeira de pipa: o que está em jogo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº. 02, p. 89-116, ago. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. IN: DEMARTINI, Z., FARIA, A. L. G. de, PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre “a infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 22, nº. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. SP: nº 2, v. 36, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. IN: CRUZ, Silva H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. SP: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROSEMBERG. Fulvia. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. IN: SILVA, Isabel de O. (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 247-278.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. IN: BENTO, Maria Aparecida S. (orgs.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. SP: CEERT, 2011, p. 11-46.

ROSSETTO, Edna. A Educação das crianças sem-terrinhas nas cirandas infantis: a construção de uma alternativa em movimento. IN: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia G. **Sociologia da Infância Brasil**. Campinas: SP, Autores Associados, 2011, p. 81-104.

_____. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**. V. 3, nº. 1, p. 103-118, jan./jun. 2010.

SANT'ANNA, Vera L. L. A literatura fantástica e a influência do imaginário religioso infantil. **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**. Vol. 3, p. 59-76, 2009.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras da educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2014.

SANTOS, Ana Cristina C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió: Centro de Educação/PPG/UFAL, 2008.

SANTOS, Maria W. dos. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2010.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**. Campinas: SP, vol. 26, n. 91, p. 61-378, Maio/Ago. 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. IN: SARMENTO, Manuel J. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Lisboa, ASA Editores, 2004, p. 9-34.

SILVA, Ana Celia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Vagner G. (org.). **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. SP: EDUSP, 2007.

_____. **Candomblé e umbanda – caminhos da devoção brasileira**. SP: Editora Ática, 1994.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2006.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação & Sociedade**. Campinas: SP, vol. 26, nº. 91, maio/ago. 2005.

SOARES, Edimara G. **Do quilombo à escola: os desafios nefastos das violências sociais silenciadas**. 2008. Dissertação de Mestrado – UFPR, 2008.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**. Petrópolis: Editora Vozes, nº 14, 1988.

SOUZA, Márcia L. A. de. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2009.

_____. Comunidades rurais negras e educação no projeto “Uma história do povo Kalunga”. **Ruris: Revista do Centro de Estudos Rurais**. Campinas: SP, IFCH, v. 2, nº. 1, p. 73-98, mar. 2008.

SPINDOLA, Arilma M. A.. **A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens**. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação – UFMS, Campo Grande: MS, 2008.

SPINELLI, Carolina S. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: SC, UFSC, 2012.

TOLEDO, Bruno (orgs.). **Guardiães da História**. Itatiba: SP, Associação Cultural Quilombo Botas, 2007.

VASCONCELLOS, Tânia. Um minute de silêncio: ócio, infância e educação. IN: LOPES, Jader J. M., MELLO (orgs.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. RJ: Rovellet, 2009, p. 83-95.

VASCONCELOS, Tânia M. P. **Educar, catequizar e civilizar a infância: a escola paroquial em uma comunidade do sertão da Bahia (1941-1957)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social). São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, nº. 12, 1999.

ANEXOS

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

Eu, Márcia Lúcia Anacleto de Souza, aluna do doutorado do curso de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, residente na Rua Cabo Verde, 109 – Jardim Santa Lúcia – Campinas/SP, estou realizando a pesquisa intitulada **“Infância Quilombola: um estudo a partir das culturas infantis”**. Para realizar este estudo, pretendo entender como é a infância das crianças do Quilombo Brotas hoje, e como foi a vivência da infância ao longo da história.

A pesquisa envolve a observação das crianças, suas brincadeiras e suas conversas, e também entender seus desenhos e analisar as imagens contidas em fotos tiradas por elas e por mim. Além disso, o estudo também envolve a obtenção de depoimentos orais (entrevistas) dos adultos sobre a infância vivida.

A realização desse estudo contribui para entender que há muitas vivências infantis brasileiras, e que no caso das comunidades quilombolas, a infância e as crianças também são múltiplas, e devem ser valorizadas e compreendidas como sujeitos membros de histórias únicas, ligadas aos costumes e à tradição de cada comunidade. Por meio do universo infantil quilombola, a partir das crianças, também podemos compreender os próprios quilombos. Os estudos sobre as crianças quilombolas também contribuem para pensar uma educação escolar que as valorize, que aborde a diversidade étnico-racial e a cultura negra, bem como a história das comunidades quilombolas.

Por isso, solicito aos pais e responsáveis do Quilombo de Brotas, autorização para a realização das observações e das entrevistas.

Ao finalizar a pesquisa, tenho o compromisso de disponibilizar os resultados obtidos. Esclareço que o trabalho não envolve recursos financeiros, e tem apenas fins acadêmicos e de divulgação científica no campo da Educação e das Ciências Sociais. Em caso de dúvidas poderão me contatar através dos telefones (19)3367-6386 e (19)9260-3217.

Declaro que autorizamos a realização das entrevistas e observações para a pesquisa **“Infância Quilombola: um estudo a partir das culturais infantis”**.

Assinatura do responsável legal: _____
(Presidente da Associação Quilombo Brotas)

Data: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Data: _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo identificado(a), autorizo a estudante Márcia Lúcia Anacleto de Souza, brasileira, residente na cidade de Campinas – SP, RG nº. 30883004-0, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, RA 009285, a utilizar os depoimentos orais/entrevistas realizados comigo, e as imagens produzidas através de fotos, em sua pesquisa de doutorado chamada “**Infância Quilombola: um estudo a partir das culturas infantis**”. Os dados obtidos poderão ser utilizados para fins acadêmicos, de fomento à pesquisa científica, em seminários, congressos, dos quais a estudante venha a participar, sem limitação de tempo e/ou número de exposições.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autora, a estudante poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização por si ou por terceiros por ela autorizados. Depois de assinada esta autorização, não caberá a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Nome: _____

Assinatura: _____

Itatiba , ____ de _____ 2013.