



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
BACHARELADO EM HUMANIDADES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FABIANA PEDREIRA GELARD

***“SER CRIANÇA É SER QUILOMBOLA”*
INFÂNCIAS NO TERRITÓRIO DO QUILOMBO
MONTE RECÔNCAVO/BA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

FABIANA PEDREIRA GELARD

“SER CRIANÇA É SER QUILOMBOLA”
INFÂNCIAS NO TERRITÓRIO DO QUILOMBO
MONTE RECÔNCAVO/BA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

G278s

Gelard, Fabiana Pedreira.

“Ser criança é ser quilombola” : infâncias no território do Quilombo Monte
Recôncavo/BA / Fabiana Pedreira Gelard. - 2019.
84 f. : il. color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

1. Educação infantil - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA). 2. Estudantes
negros - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) - História. 3. Negros - Identidade
racial. I. Comunidade Quilombo Monte Recôncavo - Estudos de caso. II. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 372.18098142

FABIANA PEDREIRA GELARD

“SER CRIANÇA É SER QUILOMBOLA”
INFÂNCIAS NO TERRITÓRIO DO QUILOMBO
MONTE RECÔNCAVO/BA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Aprovado em 20/12/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristina Teodoro (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dra. Rutte Tavares Cardoso Andrade

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Rafael Palermo Buti

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Professor Rubens Celestino

Presidente da Associação de Moradores Quilombolas do Monte Recôncavo

Às crianças quilombolas do Monte Recôncavo.

AGRADECIMENTOS

Este agradecimento, talvez, seja demasiadamente longo. Mas não poderia ser diferente, afinal, foram longos 5 anos fora de casa. Cinco anos em que ganhei uma nova família, aprendi, reaprendi, me (re)construí tantas vezes, quanto possível foi.

Trilhar esse caminho – e todos os outros que possibilitaram estar na UNILAB, chegar até aqui, diz muito pouco sobre mim. Na verdade, diz mais como é possível demonstrar para minha filha, uma menina negra, que nossos passos vêm de longe, e que somos feitas de resistência, e que por isso devemos - e estamos - ocupando espaços que ao longo da história, nos foram negados.

É sobre dar orgulho à minha mãe! É sobre demonstrar que sou o que sou, por ela ter dedicado a sua vida a nós!

É sobre as crianças que cruzaram e cruzam o meu caminho e me ensinaram e ensinam, a ser mais e melhor.

É sobre ter como exemplo mulheres espetaculares: Minha vó Diva, minha mãe Sheyla, minha filha Sophia, Matilde Ribeiro, Claudilene Silva, Cristina Teodoro, Carla Verônica, Cristiane Santos Souza.

É sobre viver na minha África Possível! É sobre ser Campus dos Malês.

É sobre ter sempre as melhores pessoas ao meu lado: Aparício, Débora, Nídia, Cardoso, Lauro, Bartolomeu, Kialunda, Magno, Moacir, Israel, João, Calido. É sobre poder encontrar em vocês, uma família.

É sobre poder estar e aprender com cada uma das muitas crianças que passaram na minha vida, nestes quase 5 anos.

Então, começo agradecendo à minha mãe Sheyla, por me possibilitar estar aqui, por cuidar de todos nós, e por acreditar em mim mesmo, às vezes, não sabendo exatamente o que eu estou fazendo.

À minha filha, meu cupcake, Sophia, por ser minha parceira, minha maior incentivadora, meu sul. Sei que seus passos irão ainda mais longe!

À minha vó Diva, Du, Fael (que está comigo e me acompanha, aonde quer que esteja), Diego, Walter - meu alicerce, meu chão, a base de toda minha vida.

Na gardici Aparicio pa manera ki sta ao lado dimi tudo bias ku n'pricisa di mesinhu panha ansiedade. Na gardici pa bu presença na nha vida, pa nó aprendizadu, nó mandjuandadi. N'amau!

À minha orientadora Cristina Teodoro, por desde sempre acreditar, por não me deixar surtar, pela parceria e pela amizade!

Às minhas amigas de todos estes anos, Débora e Nídia, por cada aprendizado, cada risada, cada festa, cada cachaça, cada lágrima. Vocês fizeram tudo ter mais sentido!

À segunda turma de Pedagogia, 2017.1, a melhor desta faculdade, desde o BHU. O que seria de mim sem vocês? Viveria tudo de novo, se tivesse a certeza que seria com vocês! Sou grata por cada dia dos últimos anos passamos juntos e juntas!

Aos meus amigos e amigas: Rafaela, Cardoso, Lauro, Bartolomeu, Kialunda, Magno, Moacir, Israel, João, Calido, Ludmilla.

Às professoras e professores da UNILAB, meu muito obrigada!

À cada uma das crianças com quem estive ao longo destes anos, foram vocês que me possibilitaram ser a professora que sou, eterna gratidão!!!

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança
(Provérbio africano)

RESUMO

Esta pesquisa de caráter qualitativo e perspectiva afrocêntrica teve como objetivo compreender quais eram os sentidos e os significados que crianças entre 10 e 11 anos de idade e residentes na Comunidade Quilombola do Monte Recôncavo/BA, atribuíam tanto ao território quanto às suas experiências de serem crianças e, quilombolas. Pautada em alguns dos conceitos utilizados pela Sociologia da Infância a criança, neste estudo, ganhou relevância e protagonismo e foi, em todo tempo, tida como sujeita de direitos e produtora de culturas. Buscou-se compreender a comunidade e o território na perspectiva das crianças; identificar seus espaços e lugares de sociabilidade e de brincadeiras e, ainda, entender em suas narrativas, o que é ser criança no contexto do Quilombo do Monte Recôncavo. O referencial teórico foi constituído a partir das seguintes abordagens: a) Território e territorialidade b) Identidade Quilombola e c) Sociologia da Infância. Em relação aos procedimentos para a produção de dados, foi utilizada a contação de histórias, a construção de mapas vivências, a entrevista-conversa e, também, a confecção de uma árvore da vida. Como resultado, foi possível compreender que as territorialidades construídas pelas crianças quilombolas do Monte Recôncavo se dão a partir de suas interações entre si e com os adultos, em um processo de construção e (re)construção de narrativas acerca da história local, dos mitos e lendas, de seus olhares sobre as manifestações culturais, de suas compreensões sobre religiosidade e, evidentemente, das diferentes brincadeiras. Também, foi possível apreender que o processo que elas – as crianças – estão construindo e reafirmando sobre suas identidades, se pauta, em alguns casos, pelo racismo em relação aos seus pertencimentos e pelo racismo religioso.

Palavras-chaves: Comunidade Quilombo Monte Recôncavo - Estudos de caso. Educação infantil - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA). Estudantes negros - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) - História. Negros - Identidade racial.

ABSTRACT

This qualitative research and afrocentric perspective, The aim of this study was to understand the senses and meanings of children between 10 and 11 years of age and residents of the community Monte Recôncavo Quilombo/BA. attributed as much to the territory as to their experiences of being children and, quilombolas. Based (ruled, guided. Founded) on some of the concepts used by the Sociology of Childhood in this research, has gained relevance and protagonism and has always been regarded as a subject of rights and a producer of cultures. Through cartography, we sought to understand the community and the territory from the perspective of children; identify their spaces and places of sociability and play and, still understand, in their narratives, what it's like to be a child in the context of the Quilombo do Monte Recôncavo. The theoretical framework was constituted from the following approaches: a) Territory and territoriality b) Quilombola Identity and c) Childhood Sociology. Regarding the procedures for the production of data, it was used the storytelling, the construction of experience maps, the interview-conversation and also the making of a tree of life. As a result, it was possible to understand that the territorialities built by the quilombola children of Monte Recôncavo are based on their interactions, with each other and with adults, in a process of construction and (re)construction of narratives about local history, myths and legends, of their views on cultural manifestations, their understandings of religiosity and, of course, of the different games. Also, it was possible to learn that the process that they - the children - are building and reaffirming about their identities, is guided, in some cases, by racism in relation to (sense of) belonging and by religious racism.

Keywords: Black people - Racial identity. Black students - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) - History. Early childhood education - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA). Quilombo Monte Recôncavo Community - Case studies.

RÉSUMÉ

Cette recherche à caractère qualitative et perspective afrocentrique a eu comme objectif de comprendre les sens et les significations que les enfants de 10 à 11 ans et les résidents de la communauté de Quilombola de Monte Recôncavo/BA attribuaient à la fois au territoire et à leurs expériences d'être des enfants et, Quilombolais. Sur la base de certains des concepts utilisés par la sociologie de l'enfance à l'enfant, dans cette recherche, a gagné en pertinence et en protagonisme et a été, à tout moment, considéré comme un sujet de droits et producteur de cultures. Par la cartographie, est cherché à comprendre la communauté et le territoire dans la perspective des enfants; identifier leurs espaces et lieux de sociabilité et de jeu mais aussi comprendre, dans leurs récits, ce que c'est que d'être un enfant dans le cadre de Quilombo do Monte Recôncavo. Le cadre théorique a été constitué à partir des approches suivantes: a) Territoire et territorialité b) Identité quilombola et c) Sociologie de l'enfant. En ce qui concerne les procédures de production de données, a été utilisé la narration de l'histoire, la construction de cartes vivantes, l'entretien-conversation et également la création d'un arbre de vie. En conséquence, il a été possible de comprendre que les territorialités construites par les enfants quilombolais de Monte Recôncavo résultent de leurs interactions les uns avec les autres et avec les adultes dans un processus de construction et de (re) construction de récits sur l'histoire locale, les mythes et légendes, leurs points de vue sur les manifestations culturelles, leur compréhension de la religiosité et, évidemment, les différentes blagues. Aussi, il a été possible d'apprendre que le processus qu'ils - les enfants - construisent et réaffirment au sujet de leur identité est guidé, dans certains cas, par le racisme en relation avec l'appartenance et le racisme religieux.

Mots-clés: Communauté Quilombo Monte Recôncavo - Études de cas. Éducation de la petite enfance - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA). Étudiants de couleur - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) - Histoire. Personnes de couleur - Identité raciale.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAPÍTULO I: IDENTIDADE QUILOMBOLA E TERRITÓRIO: COMPREENDENDO CONCEITOS	17
2.1	CONCEITUANDO QUILOMBO	17
2.2	UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS	19
2.3	IDENTIDADE QUILOMBOLA E TERRITORIALIDADE	22
3	CAPÍTULO II: PESQUISAS COM CRIANÇAS EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA: COMPARTILHANDO SUAS VOZES	25
3.1	AS INFÂNCIAS E A CRIANÇAS: UMA PREOCUPAÇÃO CIENTÍFICA CONSTRUÍDA AO LONGO DO TEMPO	25
3.2	O QUE DIZEM AS PESQUISAS COM/SOBRE CRIANÇAS QUILOMBOLAS?	29
4	CAPÍTULO III: METODOLOGIA	33
4.1	O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: O PERCURSO METODOLÓGICO	33
4.2	A AFROCENTRICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS	35
4.3	O MUNICÍPIO E A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MONTE RECÔNCAVO	37
4.4	A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS	40
4.5	A ENTRADA NO CAMPO E AS CRIANÇAS COLABORADORAS	41
4.6	A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO	43
4.7	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	46
4.7.1	A contação de história	46
4.7.2	Mapas vivenciais	48
4.7.3	Entrevistas-conversa singular	49
4.7.4	Árvore da Vida	50
5	CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS RESULTADOS	52
5.1	A CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE PELAS CRIANÇAS DO MONTE	52
5.2	TEM O PAREDÃO E A FESTA DO DIA DAS CRIANÇAS! AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS EXPRESSAS NAS TERRITORIALIDADES DAS CRIANÇAS MONTENSES	59
5.3	A RELIGIOSIDADE	61
5.4	A ANCESTRALIDADE	64

5.5	AS HISTÓRIAS... E LENDAS, NAS PERSPECTIVAS INFANTIS	65
6	SER QUILOMBOLA É “SERMOS” NEGROS	67
6.1	SER CRIANÇA É SER QUILOMBOLA	70
6.2	O LUGAR DE MENINOS E MENINAS – AS QUESTÕES DE GÊNERO	73
7	UMA PAUSA NA CAMINHADA: CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA COM AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS	76
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Conheci o Quilombo do Monte Recôncavo em 2015, quando cheguei à cidade para estudar na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Naquele momento, fui convidada pela professora Matilde Ribeiro para acompanhar o início das discussões acerca dos projetos pedagógicos das escolas da comunidade. Eram momentos de formação pedagógica para as professoras moradoras da comunidade, propostos pela então gerente de Educação Quilombola da Secretaria de Educação de São Francisco do Conde, a professora Josseline Costa. Durante três encontros, tive a oportunidade de conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ouvir sobre as experiências daquelas professoras e, conhecer a realidade de um quilombo.

Sendo eu nascida e crescida em favelas do Rio de Janeiro, sempre compreendi que, de alguma forma, a realidade das favelas cariocas se assemelhavam com a realidade de um quilombo. O livro “Do Quilombo à Favela, de Andreilino Campos” (2005), lido alguns anos antes de entrar na universidade, embasava essa minha compreensão. Assim, subir o morro para o Monte Recôncavo, em muito me lembrava – e ainda me lembra – a longa subida até a minha casa na Favela da Vila Joaniza, no Rio de Janeiro.

Daquele momento em diante fui convidada, por várias vezes e por diferentes momentos, para realizar oficinas com as crianças das escolas. Desde então, de tempos em tempos, vou às escolas para desenvolver oficinas de contação de história, oficinas de confecção de bonecas abayomi, oficinas de máscaras africanas, ou, somente, para participar em algum evento na comunidade. A ida às diferentes escolas daquela comunidade me possibilitou o contato com crianças de diferentes faixas-etárias. Durante todo esse tempo, minha identidade enquanto professora em formação ia sendo construída na, e em relação àquela realidade. Ao olhar para as imagens presentes nas paredes das escolas, ao conviver com as professores do quilombo, ao ler e estudar sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre educação escolar quilombola, minhas reflexões iam ganhando corpo, se formando e, se reformulando.

Em 2016, ao realizar uma atividade obrigatória do componente curricular “processos sociais e culturais no Recôncavo da Bahia”, estive mais presente na comunidade para conhecer um pouco mais sobre os festejos, em especial, aquele sobre *as Esmolas Cantadas* que, naquele momento, estava sendo reencenada pelas crianças da Escola de Educação Infantil José de Aragão. Assim, me encontrei com algumas mulheres, então professoras da escola¹, para

¹ Com o concurso público realizado em 2017, as professoras antigas e moradoras da comunidade, foram substituídas por professoras e professores concursados.

conversamos acerca dessas práticas. Naquele momento, dona Ivone, também professora, me contou histórias da comunidade e a importância da organização para os festejos da padroeira. Os festejos em louvor a Nossa Senhora do Monte Recôncavo eram organizados por comissões, a partir da Casa da Irmandade de Monte Recôncavo. Como forma de obtenção de recursos financeiros, as mulheres realizavam a *Esmola Cantada*, momento em que saíam às ruas com a coroa de Nossa Senhora, símbolo da esmola, e iam às casas, pedindo doações. Ao entrarem nas casas dos doadores, deixavam a coroa em um local à vista de todos e, reunidas em círculos, cantavam e dançavam. O que marca a fala das moradoras com quem conversei naquele momento, era o fato de os festejos serem realizados por toda a comunidade. O que reforça o sentido de unidade e união, presente em muitas comunidades tradicionais.

A partir do contato frequente com a comunidade, em especial com as crianças, surge a curiosidade de querer compreender como as crianças entendiam suas experiências de serem crianças quilombolas. Isso porque, na maioria dos estudos acerca de comunidades quilombolas, são as narrativas de adultos que aparecerem, silenciando, sempre, as vozes das crianças. Desde então, cada novo contato com as crianças, servia como estratégia e reflexão para a construção desta pesquisa.

Em 2018 passei a frequentar cada vez mais o Monte Recôncavo, direcionando meu olhar, agora como pesquisadora, para aqueles e aquelas que seriam sujeitos da minha pesquisa – as crianças. Nesse sentido, refletia sobre com qual faixa-etária poderia desenvolver a pesquisa e com qual abordagem. Por meio do componente curricular mencionado, realizei uma pesquisa na comunidade sobre cultura local, tendo como foco o teatro desenvolvido pela “Companhia Monte Arte” e, com as crianças sobre suas formas de brincar. Também, posteriormente, realizei um dia de Cinema na Escola, quando foi exibido, com algumas parcerias, o filme *Jonas e o Circo sem Lona*. Esse momento foi decisivo para refletir sobre os limites e as possibilidades de aproximação com as crianças, sobre a abordagem e a metodologia da pesquisa.

Foi a partir desse processo que surgiu o presente trabalho e que tem como objetivo compreender os sentidos e significados que as crianças quilombolas da Comunidade Quilombola do Monte Recôncavo, atribuíam ao seu território e as suas experiências de ser criança e quilombola. Por acreditar que as experiências e as vivências de pessoas negras devem ser a partir de si mesmas, me pautei em uma perspectiva da Afrocentricidade. Durante o percurso para o desenvolvimento da pesquisa, a maior preocupação era em como me desvencilhar de uma identidade de “professora” que estava construindo, principalmente, a partir do contato com as crianças e as escolas daquela comunidade. Assim, por mais que eu não aceitasse, no começo, era dessa forma que aquelas pessoas me viam e me tratavam. Como virar

a chave? Nesse sentido, por mais que esta pesquisa seja centrada na fala das crianças, o meu “Eu” pesquisadora esteve a todo tempo embebido do meu “Ser” professora, construído, naquele campo e com aquelas crianças, ao longo de tanto tempo.

O presente trabalho está assim distribuído. No primeiro capítulo, intitulado “Identidade Quilombola e Território: compreendendo conceitos”, são apresentadas as discussões sobre o conceito de quilombo; de território e territorialidade; e da identidade quilombola. O segundo capítulo, “Pesquisas com crianças em território quilombola: compartilhando suas vozes”, teve como objetivo compreender a construção do conceito sobre infância e a importância de se considerar as crianças como sujeito de direitos. Além disso, o capítulo apresenta os últimos estudos realizados com crianças quilombolas no Brasil, visando expor um panorama sobre um tema, ainda pouco estudado.

O terceiro capítulo, destinado à Metodologia, apresenta a Afrocentricidade como uma perspectiva metodológica. A escolha política de se focar na Afrocentricidade se dá em confluência à importância em relação às experiências dos sujeitos africanos e afro-diaspóricos e de suas realidades e, também, ter as crianças como sujeitos da pesquisa, em especial as crianças negras e quilombolas. Para tanto, foram delineadas, nesse capítulo, alguns procedimentos que proporcionaram captar as vozes das crianças, à saber: a contação de histórias, a confecção de um mapa vivencial, as entrevistas-conversas individuais e a construção de uma Árvore da Vida.

O quarto e último capítulo, apresenta a análise dos resultados obtidos em campo, divididos entre: A construção da territorialidade pelas crianças do Monte; Ser quilombola é ser negro e, Ser criança é ser quilombola. No decorrer do capítulo, abro espaço para que suas vozes sejam ouvidas, o que possibilitou a compreensão sobre os diferentes sentidos e significados, por elas construídos.

2 CAPÍTULO I: IDENTIDADE QUILOMBOLA E TERRITÓRIO: COMPREENDENDO CONCEITOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos necessários para compreender a Identidade Quilombola. Como será possível verificar, tal conceito vem sendo construído por meio de relações sociais pautadas pelo poder, no decorrer de um determinado período da história do Brasil.

2.1 CONCEITUANDO QUILOMBO

A palavra quilombo tem origem na língua *bantu* e sua presença no Brasil se dá a partir dos grupos étnicos *ovimbundu*, *mbundu*, *lunda*, *imgangala*, dos quais, muitos de seus membros foram escravizados e trazidos de maneira forçada para o Brasil. Segundo Kabengele Munanga (1995), o quilombo brasileiro é uma cópia do quilombo africano, reconstruído pelos escravizados para se opor a ordem escravista, a partir da implementação de uma outra estrutura política. Inicialmente os quilombos brasileiros, aos moldes dos africanos, eram transformados em campos de iniciação à resistência, abertos a todos os oprimidos da sociedade. Apesar de sua origem *bantu*, unia africanos e africanas de diferentes regiões e áreas culturais recebendo, assim, influências diversas.

Contemporaneamente para Arruti (2008), a palavra quilombo se apresenta como um conceito em disputa. Uma disputa travada por antropólogos e historiadores, pela imprensa, pelo parlamento e pelas decisões judiciais. Para o autor, o que está em disputa não é a existência dos quilombos ou suas demandas, mas sim, o quanto de realidade social o conceito é capaz de reconhecer. Ainda, segundo o autor, apoiado em um antigo documento do extinto Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais da Associação Brasileira de Antropologia, o termo quilombo vem sendo ressemantizado pela literatura especializada e por entidades da sociedade civil que trabalham com os segmentos negros no Brasil.

Para Almeida (2011), é no final do século XX que se tem início a construção de um campo conceitual de quilombo. Esse compreendia inúmeras noções operacionais que têm como ponto de partida situações sociais específicas, que aconteciam em um mesmo período de tempo, sempre caracterizadas por instrumentos político-organizativos, cuja finalidade primeira era a garantia da terra e a afirmação de uma identidade própria. A palavra quilombo foi usada pela primeira vez, na legislação, no século XVIII pelo Conselho Ultramarino Português, onde se lê: “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não

tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Segundo Schimitt, Turatti e Carvalho (2002) e Almeida (2011), tal definição influenciou uma gama de pesquisadores sobre a temática, até meados do século XX.

O traço marcadamente comum entre esses autores é atribuir aos quilombos um tempo histórico passado, cristalizando sua existência no período em que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem-nos exclusivamente como expressão da negação do sistema escravista, aparecendo como espaços de resistência e de isolamento da população negra. (SCHIMITT, TURATTI e CARVALHO, 2002, p. 2)

Na atualidade, apesar do tempo, essa visão ainda se faz presente em parte do imaginário coletivo de senso comum, presentes em materiais didáticos e, também, no Dicionário Aurélio. Essa concepção tem servido de base para a perpetuação de um imaginário racista que relega à marginalização e a invisibilização as comunidades quilombolas conferindo à elas, uma certa prisão ao passado.

Os próprios textos contestatórios, bem como as narrativas heroicas, épicas e libertárias, enfatizadas por próceres abolicionistas e epígonos de diferentes matizes, sugerem estar contaminados pelos marcos jurídicos instituídos no século XVIII e reproduzem acriticamente, no momento atual, seu suposto significado “original”. (ALMEIDA, 2011, p. 34)

Outros estudos, como o de João José Reis (2008), por exemplo, apontam que os negros e negras aquilombados no período escravista viviam em lugares protegidos, porém, eles não eram distantes dos engenhos, fazendas, lavras, vilas e cidades; assim, os mesmos mantinham uma rede de apoio e de interesses em que eram envolvidas diversas pessoas responsáveis por repassarem informações, negociarem alimentos, armas, manterem laços afetivos e, de parentesco. Foi somente a Constituição Federal de 1988 que a história e no debate sobre quilombo, começou a ser modificada, principalmente como resultado dos intensos debates propostos pelo Movimento Negro, e de suas reivindicações, foi incluído no texto legal o artigo 68 em que explicita “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”. Segundo Schimitt, Turatti e Carvalho (2002), o referido artigo levanta novas discussões acerca do conceito de quilombo. Desse modo, a categoria “remanescente de quilombo”, em consonância com os estudos antropológico, passa a enfatizar a identidade étnica e a territorialidade, como fundantes. Assim, torna-se necessário aos grupos que reivindicam a titulação de suas terras demonstrarem a existência de uma identidade por eles compartilhada, bem como o tempo em que estão presentes e ocupam suas terras. Para O’Dwyer

[...] o texto constitucional não evoca apenas uma “identidade histórica” que pode ser assumida e evocada na forma da lei. Segundo o texto, é preciso, sobretudo que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada (como reza o artigo 69º do ADCT). Assim, qualquer invocação ao passado deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado. (2007, p. 2)

Em 2001 o governo federal baixa o Decreto nº 3912 que visa orientar as disposições sobre a identificação das comunidades remanescentes de quilombo para seu reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação. Sendo assim, somente seriam demarcadas aquelas comunidades que foram ocupadas por quilombolas em 1888 e que estavam ocupadas por remanescentes dos quilombos, em 05 de outubro de 1988. No governo de Luís Inácio Lula da Silva é sancionado o Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, que revoga todos os artigos do Decreto anterior. Nesse momento, são consideradas remanescentes de comunidades quilombolas “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Decreto 4,887/2003, artigo 2º). A partir de então, a visão do Estado se aproxima daquela orientada pela Associação Brasileira de Antropologia, em especial, do Grupo de Trabalho Terra de Quilombos, de 1994.

O termo quilombo, atualmente, não se refere a resíduos/resquícios de uma ocupação temporal ou a uma comprovação biológica; não se trata, também, de grupos isolados ou de uma população homogênea. Ao contrário, entende-se que são grupos que desenvolveram e desenvolvem práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida, com características próprias, e na consolidação de um território próprio. (O'DWYER, 2002, p.18). Cabe, portanto, entender as especificidades de cada grupo e não buscar encontrar uma raiz comum.

2.2 UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS

O conceito de território, embora mais presente nos estudos da Geografia, também é usado como categoria de análise e como conceito, nas Ciências Sociais, na Ciência Política e na Antropologia. As discussões sobre território variaram ao longo do tempo e, segundo Fuini (2015), citado por Silveira (2016), somente no último quarto do século XX que o conceito de território passou a ser concebido não somente por sua materialidade, mas, também, pela imaterialidade das representações e percepções sociais, das iconografias, dos símbolos e dos discursos que dão a ele uma base cultural de análise.

Para Haesbart (2011), dada a amplitude do conceito, o mesmo pode ser entendido a partir de várias perspectivas, desde a etnológica à psicológica. O autor faz uma síntese de tais concepções agrupando-as em quatro vertentes, sendo elas: a) política, que diz respeito às relações entre espaço e poder. Nela, o território é visto como um espaço delimitado e controlado, no qual há o exercício de um determinado poder, por vezes, relacionado ao poder político do Estado; b) cultural ou simbólico-cultural, onde prioriza-se a dimensão simbólica em que o território é visto como o produto da apropriação/valorização de um grupo, em relação ao seu espaço vivido; c) econômica, cuja ênfase está nas relações econômicas e, nesse sentido, o território é visto como fonte de recurso ou incorporado na relação capital-trabalho; d) naturalista, em que a visão de território encontra base nas relações sociedade-natureza ou, ainda, sendo pensada em um âmbito mais social em que se discute qual é a parcela que cabe ao natural e ao cultural, na noção de territorialidade humana. Segundo o autor:

Embora reconheçamos a importância da distinção entre as quatro dimensões com que usualmente o território é focalizado - a política, a cultural, a econômica e a “natural”, é importante que organizemos nosso raciocínio a partir de outro patamar, mais amplo, em que estas dimensões se inserem dentro da fundamentação filosófica de cada abordagem. (HAESBART, 2011, 41)

Diante disso, nesta pesquisa, ao adotarmos uma perspectiva Afrocêntrica, buscamos uma visão holística para compreender o território, ou seja, um entendimento em que a dimensão humana, material, espiritual e natural, são indissociáveis da experiência individual e coletiva das comunidades quilombolas. Assim, nos cabe buscar relacionar quais vieses epistemológicos adotados pelos autores nos contempla, e em especial, como em suas abordagens se encontra a integralidade dessas articulações. Segundo Raffestin (1993), o território é o produto da ação das pessoas, inseridas em um determinado espaço. Logo, produto e resultado das ações humanas. O espaço (que não deve ser entendido como sinônimo de território) é a condição material para a constituição de um território. Para ele:

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente (por exemplo pela representação), o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143)

Ainda, segundo ele, “em graus diversos, em momentos diferentes e lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem territórios.” (RAFFESTIN, 1993, p.152). Isso significa dizer que em um mesmo espaço físico tem-se diferentes “territórios”, posto que a posição das pessoas e suas relações, determinarão o seu território. Assim sendo, uma

comunidade quilombola, por exemplo, terá, em si, diferentes “experiências territoriais”. Nesse sentido, para as pessoas que vivem o território, o sentimento em relação ao mesmo importa mais do que sua forma. Faz parte da dimensão cultural das relações humanas, posto que nele são construídas formas de ser e estar no mundo, as relações sociais e afetivas, aprendizados e conhecimentos. Sendo assim, o território pode ser entendido a partir da memória, das representações e dos valores daqueles que nele se inserem.

O território, pensado em relação direta à identidade e ao pertencimento, aparece nas análises de Bonnemaïson e Cambrèzy (1996), citados por Haesbart (2011). Para eles, o pertencimento ao território implica a representação da identidade cultural. Assim, o laço territorial revela valores éticos, simbólicos, espirituais e afetivos.

Pertencemos a um território, não o possuímos, guardamo-lo, habitamo-lo, impregnamos-nos dele. Além disso, os viventes não são os únicos a ocupar o território, a presença dos mortos marca-o mais do que nunca com o signo do sagrado. Enfim, o território não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser. Esquecer este princípio espiritual e não material é se sujeitar a não compreender a violência trágica de muitas lutas e conflitos que afetam o mundo hoje: perder seu território é desaparecer. (BONNEMAISON e CAMBRÉZY, 1996, p: 13-14 apud HAESBART, 2011, p. 73)

Tais significações ajudam a compreender o sentido dado ao território pelas comunidades quilombolas, visto que as mesmas têm relação direta com a terra em que se inserem, constituindo, assim, suas histórias, memórias, identidades (individuais e coletivas) e pertencimento étnico, tornando-as, ainda, palco de reivindicações e lutas. Segundo Anjos (2017), muitas comunidades quilombolas mantêm, ainda, tradições e tecnologias legadas de seus antepassados africanos como, a agricultura, a medicina, a religião, a mineração, o artesanato, as línguas, a culinária, bem como a relação sagrada com o território. Ainda, segundo o autor, este espaço, entendido enquanto território étnico, seria

[...] construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e, geralmente, a sua população tem um traço de origem comum. As demandas históricas e os conflitos com o sistema dominante têm imprimido a esse tipo de estrutura espacial exigências de organização e a instituição de uma autoafirmação política-social-econômica-territorial. (ANJOS, 2015, p. 139)

É necessário compreender as diferentes narrativas e processos de territorialização que se dá nas comunidades quilombolas e que perpassam a relação histórica/ancestral com a terra. Almeida (2011) nos lembra, por exemplo, que diante da criminalização dos quilombos, os camponeses, sejam eles de origem africana ou indígena, foram “treinados” para negar a

existência do quilombo, já que, admitir a condição de quilombola equivaleria com o risco de estar ao alcance dos instrumentos repressivos da lei. Desse processos surgiram denominações como: terra de preto, terras de herança, terras de santo, etc. Denominações essas que estão ligadas às origens de formação das comunidades negras, sejam elas oriundas da fuga dos escravizados; da doação de terras; da compra de terras por escravizados libertos ou terras conquistadas por prestação de serviços em guerras, insurreições.

Apesar das diferentes origens de formação das comunidades negras e, dos diferentes usos e compreensões do território, a terra tem centralidade na vida das comunidades quilombolas. É ela que liga o grupo à sua história e dá sentido à existência presente. Da terra tiram seu sustento, organizam sua vida. Foi sinônimo de luta e liberdade para seus ancestrais e assim o é, no momento presente. Nesse sentido, percebemos a indissociabilidade do território, enquanto espaço de identificação e pertença, da dimensão política, enquanto espaço de relações de poder.

2.3 IDENTIDADE QUILOMBOLA E TERRITORIALIDADE

A construção da identidade quilombola se dá em direta relação com o território, perpassando, historicamente, a luta pela permanência e posse de suas terras, bem como, e, sobretudo, pela incessante busca da preservação/legitimação de um modo de vida que lhe é específico. Nesse sentido, a memória se configura como um importante marco da construção dessas identidades, visto que a luta de seus antepassados e suas formas de vida no território, orientam a organização social do momento presente, se configurando como processo de estruturação social e de diferenciação, frente aos demais grupos sociais.

Segundo Rocha e Santos (2016), a partir de leitura de Bonnemaïson (1980), as tradições quilombolas se estendem do solo, inscrevendo os seres no território e os ligando diretamente aos domínios sagrados que surgiram desse solo. Sendo assim, somente os nascidos de ancestrais desses territórios, podem vivenciá-las. A identidade quilombola, nesse sentido, está diretamente relacionada ao pertencimento territorial. Os territórios quilombolas são cotidianamente alvo de disputa, visto que muitos deles se encontram em áreas de interesse de grandes empresas ou mesmo do Estado, principalmente em função da exploração do solo. Diante disso, podemos entender que as identidades quilombolas se configuram como “identidades de resistências”,

Criadas por atores [e atrizes sociais] que se encontram em posições/condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que

permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...] (CASTELLS, 1999, p. 24)

É possível compreender que nesse caminho, o processo de territorialização das comunidades quilombolas se efetive, segundo Silva

[...] se um grupo se organiza em prol de territorializar-se, ele está negando o lugar que lhe fora destinado, numa dada circunstância espaço-temporal, por outros grupos sociais melhor situados no espaço social pelos capitais que dispõem, ou seja, quando uma comunidade quilombola se organiza e reivindica seus direitos sobre um território ancestral, quando ela luta para se territorializar, está negando o lugar marginal que lhe fora designado pela sociedade abrangente, seja por grandes empresas privadas que plantam eucalipto ou cana em seus territórios, seja pelo próprio poder público que lhes impõe unidades de conservação ambientais estabelecendo uma nova territorialidade, esta de maneira autoritária. (SILVA, 2014, p.25)

Assim, o processo de territorialização pode produzir e reafirmar as identidades quilombolas, visto que a mesma se configura a partir da relação dos sujeitos sociais entre si e com o território em que estão inseridos. Além disso, a territorialidade quilombola se (re) produz a partir das especificidades do grupo em função de suas tradições, costumes, condição social, econômica e culturais. Raffestin (1993) entende a territorialidade como um conjunto de relações entre sociedade-espaço-tempo, refletindo a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade. Sendo assim, pode-se considerar que a mesma se constitui a partir das relações com o trabalho, com o não trabalho, com a família, com o sagrado, com a natureza, com as autoridades locais, com o lazer, com o cotidiano; tendo, também, por base relações pautadas pelo poder que se originam desses (des)encontros. Isso significa dizer que em um mesmo território quilombola se inscrevem diversas territorialidades, posto que a posição ocupada por cada indivíduo em um mesmo espaço, será capaz de produzir diversas territorialidades e consequentemente, identidades.

Nesse complexo, compreendemos que a análise das identidades quilombolas deve considerar os sujeitos presentes e os seus modos de vida que delimitam, constroem, destroem, alteram, os territórios sempre de acordo com alguma intenção. Lourdes Carril (2006), adensa a discussão ao considerar a forma de se pensar as territorialidades e as identidades quilombolas, a partir do que ela denomina quilombos urbanos. Por exemplo, ao estudar a etnicidade e territorialidade de um quilombo urbano presente no bairro do Capão Redondo, em São Paulo, coloca que “a identidade é construída na luta e na escassez, e é este um dos fatores que unificam o quilombo rural e o quilombo urbano” (CARRIL, 2006, p. 166). No entanto, para a autora, as diferentes situações entre as modalidades de quilombos impõem questões específicas que devem ser consideradas quando se analisa a identidade. O quilombo rural, traduz sua luta pela

terra e pela especificidade étnica vinculada ao território e a ancestralidade. Já, o quilombo urbano, expõem a situação de exclusão.

Não parece suficiente, portanto, encarar a identificação com a classe, com a história ou com a etnia como processo hegemônico em um determinado grupo. Do contrário, o ser excluído seria condição absoluta da consciência, o viver na periferia seria condição da exclusão ou o ser pobre engendraria estratégias conjuntas entre os brancos e negros e entre negros e negros na cidade. Entre estas esferas, há uma série de mediações das quais a representação, a ideologia e a identidade, são categorias fundamentais de entendimento. (CARRIL, 2006, p. 170)

Nessa perspectiva, é necessário e fundamental buscar compreender as especificidades e a localização de cada quilombo, particularmente, a forma como os sujeitos neles presentes constroem a si e ao outro, seja enquanto adulto ou como criança, como é o caso dos sujeitos do nosso estudo.

3 CAPÍTULO II: PESQUISAS COM CRIANÇAS EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA: COMPARTILHANDO SUAS VOZES

Este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama histórico sobre o sentido e o significado que o conceito infância e criança, foi adquirindo nas pesquisas científicas ao longo do tempo, dando destaque a importância de se escutar crianças nas pesquisas contemporâneas. Nele, ganham ênfase algumas das pesquisas mais recentes que têm as crianças quilombolas, como sujeito.

3.1 AS INFÂNCIAS E A CRIANÇAS: UMA PREOCUPAÇÃO CIENTÍFICA CONSTRUÍDA AO LONGO DO TEMPO

Foi somente no início do século XVIII, com o Iluminismo, que a criança passou a ser objeto de preocupação da sociedade e da família. Antes, adultos e crianças dividiam de igual forma espaços e atividades, sendo elas – as crianças - consideradas como adultos em miniatura. Antes deste período, não havia um sentimento de infância, ou seja, não significava que as crianças eram negligenciadas ou desprezadas, porém, não eram destinados os sentimentos que foram sendo direcionados à elas, a partir do período moderno. Segundo Pinto (1997), até o século XVIII, tão logo a criança se tornava um pouco maior e independente dos cuidados da mãe ou da ama, era incorporada à sociedade adulta. As pesquisas com crianças, particularmente a partir do XIX, foram desenvolvidas sobretudo pela medicina e pela psicologia, que tinham como objetivo entender como a criança pensava, seus processos de maturação e seu desenvolvimento. As normatizações científicas produzidas por essas áreas de conhecimento contribuíram, até muito recentemente, para a compreensão de uma infância e, consequentemente de uma criança, universal, padronizada, abstrata, fixa e a-histórica.

Segundo Pinto e Sarmento (1997), tais compreensões passaram por transformações principalmente a partir da década de 1990, do século XX. Desde então, a infância passou a ter relevância social, sendo entendida como uma categoria autônoma, analisável em suas relações com a ação e a estrutura social. Foi dentro da Sociologia que surgiu uma linha específica para estudar a Infância, trazendo, assim, esse novo olhar tanto para a infância quanto para a criança, a denominada, Sociologia da Infância. Estudiosos vinculados à essa área de conhecimento tecem argumentos contrários à visão da criança como uma miniatura de adultos, considerando-a um ser humano de pouca idade, capaz de construir seu próprio universo, a partir de um dado

momento histórico e contexto social. Grosso modo, para ela, as crianças são sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

É possível encontrarmos diversas designações para o termo criança, mas não se pode perder de vista o caráter etário e os aspectos biológicos que os diversos significados levam em consideração, para tal definição. O conceito de *criança* distingue-se do conceito de *infância*. Como pontua Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade:

A Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, a um grupo racial etc.” (ANDRADE, 2010, p. 52)

Criança, como um conceito social, tem sua construção de acordo com o que é definido por uma dada sociedade. Por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) compreende criança enquanto uma pessoa que possui até 18 anos de idade, quando ela assume um estatuto de direitos e deveres. Já, em algumas etnias e comunidades tradicionais, a pessoa é criança até a sua entrada na puberdade, quando se inicia a vida adulta (ANDRADE, 2010, p. 54). É importante reforçar que, com a ascensão da burguesia, principalmente a partir do século XVIII, surgiu um novo sentido de família, configurando o modelo nuclear como hegemônico e trazendo também um novo “sentimento de infância” e, colocando, assim, a criança em uma condição diferente do adulto:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade e de desenvolvimento. (KRAMER, 2003, apud ANDRADE, 2010, p. 51)

Discutir o conceito de infância e criança, querer considerar suas muitas complexidades, entre outras, a falta de um conceito sobre o limite etário para a definição do ser criança, já que, não há um consenso e, nesse sentido, muitas investigações e estudos recentes têm enfatizado a condição da criança como sujeito de direitos. Sendo assim, ao considerar as crianças como sujeito de direitos, se requer entendê-las enquanto cidadãs em um tempo de experiência específico.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos

personais. [...] Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (ECA. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990)

As crianças, nessa perspectiva, devem ser vistas como seres que têm voz própria e que são produtoras de culturas ao interagirem com as outras crianças e com os adultos. A criança não é, a partir dessa ótica, um ser em potencial, nem um devir: ela é “participante ativa” da construção da história no aqui e no agora e é ativa, em seu processo de humanização. Nesse sentido, “há a necessidade de uma desconstrução e análise crítica de imagens mitificadas e estereotipadas acerca das crianças, que perpassam os discursos, as práticas sociais e, em geral, as formas variadas de representação da infância”. (PINTO, 1997, p. 63).

Conhecer as crianças, permite-nos aprender mais sobre: a) as maneiras como a sociedade e a própria estrutura social conformam a infância; b) o que essas diferentes maneiras de conceber a infância reproduzem nas estruturas sociais, ou o que as próprias crianças produzem e transformam por meio de sua ação no meio social; c) os significados socialmente aceitos e transmitidos; e d) o modo como as pessoas, e, particularmente, as crianças, na condição de seres humanos de pouca idade, constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais.

Quintaneiro (2009), aponta como expoente da Sociologia da Infância a França e a Inglaterra. Na perspectiva francesa, a infância é reconstruída como objeto sociológico a partir de instituições como a escola, a família e a justiça. Há uma crítica ao modelo de socialização proposto por Durkheim em que a criança é tida como um ser passivo no processo. Já, na perspectiva inglesa, a questão central de análise é a construção social da infância, focando em temas como a relação entre gerações; a criança e os dispositivos institucionais; o mundo da infância. Tanto uma vertente quanto outra, compreendem a infância como construção social, a indissociabilidade de outras variáveis como raça, gênero ou classe; as relações das crianças e suas culturas, que devem ser estudadas em si. Com o advento da Sociologia da Infância, ocorreu uma progressiva passagem de pesquisas realizadas *sobre* as crianças para aquelas realizadas *com* as crianças, tendo a preocupação de conhecer as crianças a partir de suas especificidades e de seus próprios olhares.

No Brasil, as pesquisas com crianças, em suas múltiplas perspectivas e referenciais, vem se ampliando progressivamente. Delgado (2011) ao fazer um levantamento acerca das pesquisas com crianças no Brasil aponta o estudo realizado por Florestan Fernandes, em 1940, como pioneiro em reconhecer a criança como agente de socialização. Na década de 1990, a

autora destaca o trabalho de José de Souza Martins sobre as “crianças sem infância”, no Brasil. Embora tenham sido os primeiros sociólogos brasileiros a realizarem estudos tendo as crianças como centralidade e legítimas informantes, suas pesquisas tem sido duramente criticadas. Isso porque

[...] embora eles tenham quebrado o chamado “cerco do silêncio” imputado às crianças nas pesquisas, ambos mantiveram inalteradas a visão tradicional de socialização das crianças compreendidas como “imaturas”, objetos passivos do trabalho adulto de transmissão cultural. (MARCHI, 2007 apud Delgado, p.193, 2011)

Ao longo do tempo, o campo de pesquisas tendo as crianças como sujeitos vem ampliando, principalmente, com temas voltados para as crianças em situação de rua, crianças indígenas, crianças negras, moradoras de favela. No entanto, em boa parte do tempo “essas pesquisas” não apresentavam reflexões teóricas específicas sobre a categoria infância e não desenvolvem metodologias adequadas à pesquisas com esses grupos (DELGADO, p. 194, 2011). Apesar das limitações metodológicas das pesquisas levantadas por Delgado, a autora aponta, a partir de Marchi (2007), que “tais estudos cumpriram, historicamente, o papel de transformar em problema sociológico a questão social da infância no Brasil.”

Tudo indica que foi na década de 1990 que o professor Miguel Arroyo deu uma virada conceitual acerca dos estudos sobre a infância. Segundo autora, isso ocorreu quando ele fez uma defesa sobre a necessidade da noção de infância ser compreendida em uma perspectiva plural. Para ele, seria impossível sustentarmos uma noção de infância estática e sempre igual. Já, Kuhlman Jr, na mesma década, porém no campo da História da Educação, ressaltou a importância de compreender o conceito infância-criança, onde a infância seria uma condição da criança e que suas experiências vividas são muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida.

Somente recentemente os estudos sobre a infância, tendo como base a Sociologia da Infância, passaram a incluir no debate as questões relacionadas à gênero e raça. Em 2016, Nunes e Correia realizaram uma revisão bibliográfica, com recorte temporal entre a década de 1990 e 2015, sobre os estudos que tinham como sujeito, crianças negras. Segundo as autoras, é possível apontar que, de maneira tímida, as pesquisas que versam sobre crianças negras e relações raciais têm ganhado algum espaço. Para elas, as pesquisas realizadas na década de noventa relacionavam a infância negra à denúncia do racismo nas instituições escolares, já, os trabalhos mais recentes aliam tal perspectiva com complexas tensões relacionadas à raça, gênero e classe social.

[...] é importante ressaltar que precisamos de mais estudos que vejam a criança negra não apenas a partir da violência a ela endereçada ou reproduzida, ou seja, precisamos de estudos que se aproximem das crianças, também, pelo que são e fazem, como organizam suas experiências, enfim, como vivem suas vidas de crianças [...]. (NUNES e CORREIA, , 2016, p.91).

As autoras acreditam, ainda,

que pesquisas com crianças negras – mas que não tenham o objetivo primeiro de falar sobre racismo ou pensar a criança negra a partir da falta – podem colaborar para que consigamos enxergar outras perspectivas e, a partir delas, outras possibilidades de existência para a infância negra (NUNES e CORREIA, 2016, p.92.).

Seguindo a lógica das autoras, elas apontam que a falta de estudos interdisciplinares, com metodologias que incorporem a fluidez das categorias de raça e infância torna-se, ainda mais difícil, pesquisas desenvolvidas com crianças negras. Sugerem que a mobilização de áreas como a história social da infância, a geografia da infância, por exemplo, possam colaborar na percepção da presença de crianças negras e como elas se movimentam na sociedade. Outra questão apontada é que os estudos que destacam a fala das crianças no texto, as consideram somente para confirmar um debate teórico apresentado pelo autor, o seja, isso demonstra a dificuldade metodológica em lidar com as falas das crianças. Dificuldade esta não restrita às pesquisas com crianças negras, mas, ainda, um fator frágil nas pesquisas com crianças.

A mudança de perspectiva no olhar para a criança, colocando-as como sujeitos da pesquisa e não mais como objetos, tem suscitado acirrados debates acerca das melhores formas acerca da condução de pesquisas sobre/com crianças e infâncias. Quais as melhores formas de captar as suas vivências? Precisamos de novas metodologias ou adaptar as metodologias existentes para o trabalho com crianças?

3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS COM/SOBRE CRIANÇAS QUILOMBOLAS?

Ainda são incipientes os estudos que tenham como centralidade as crianças quilombolas em seus cotidianos, sobretudo aqueles que tem como preocupação, a escuta das mesmas. Souza (2015) apresenta em sua dissertação um Estado da Arte das pesquisas sobre/com crianças quilombolas, presentes no banco de teses e dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES. Foram encontradas pela autora 8 pesquisas - em níveis de Mestrado e Doutorado – entre os anos de 2008 e 2014.

Aqui serão apresentadas, resumidamente, o que apontam as pesquisas encontradas por Souza e, outras, encontradas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa SILVA (2014);

SANTANA (2015) e CRUZ (2017). Nosso objetivo, em diálogo com o trabalho de Souza é mapear a problemática em torno das crianças quilombolas, indagando quais métodos utilizados, se houve ou não a escuta das crianças. Sendo assim, não é objetivo realizar um levantamento exaustivo em relação ao presente tópico, acerca dos objetivos dos trabalhos,

as dissertações de mestrado de Leite (2009); Macedo (2008), Santos (2008) e Soares (2008) buscaram compreender a problemática sobre a construção da identidade negra e quilombola das crianças, questionando os processos educativos escolares que contribuíam para a formação ou negação da identidade negra, delas. Para tanto, suas metodologias envolveram desde entrevistas individualizadas com as crianças, as professoras e os adultos das comunidades quilombolas (LEITE, 2009; MACÊDO, 2008; SANTOS 2008), até a realização de conversas livres e 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. (SOUZA, 2015, p. 75)

Já, as pesquisas de

Carvalho, 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. (SOUZA, 2015, p.78)

Ainda Souza (2015) destaca que os trabalhos de Santos (2010) e Spindola (2008), foram realizados em diálogo teórico com a Sociologia da Infância, concebendo, assim, as crianças como sujeitos produtores de cultura. As duas pesquisas utilizaram-se da abordagem etnográfica, tendo como instrumentos o diário de campo, fotografias, desenhos e filmagens. As quatro pesquisas selecionadas para dar corpo a este trabalho, encontram-se entre os campos da Educação e da Antropologia, estando duas em nível de mestrado (SILVA, 2014; CRUZ, 2017) e duas em nível de doutoramento (SANTOS, 2015 e SANTANA, 2015).

A pesquisa de Souza (2015), intitulada *“Ser quilombola”: Identidade, Território e Educação na Cultura Infantil*, buscou compreender a infância quilombola a partir das crianças, bem com compreender o sentido de ser criança nesses territórios e os significados que elas construíam acerca do território que viviam. Para tanto, a pesquisa esteve ancorada em abordagens conceituais da Sociologia, da Antropologia e da Educação. Metodologicamente, foi conduzida a partir de uma abordagem etnográfica, tendo como instrumentos o diário de campo, registros fotográficos feitos pela pesquisadora e pelas crianças, conversas, caminhadas, brincadeiras. A autora destaca que estar com as crianças envolveu um processo de educação pessoal que permeou seu corpo e seus sentidos, uma vez que estar com as crianças implicou em

pular, correr, sentar, levantar e cair acompanhando, assim, o que chamou de “ser quilombola” na comunidade pesquisada.

Santana (2015), com a pesquisa intitulada *Modos de ser criança no Quilombo Mato do Tição – Joaboticatubas – MG*, teve como objetivo compreender os modos de ser criança no referido quilombo. Para tanto, utilizou-se da observação participante, de registros fotográficos, desenhos, entrevistas, passeio no quilombo, conversas direcionadas e informais, abecedário, dialogando e interagindo com as crianças em seus cotidianos de aprendizagem, nas festas, nas brincadeiras, no convívio com os mais velhos, na religiosidade, descrevendo e analisando as diversas possibilidades de aprendizagem nas quais elas se encontram. Destaca o desafio de se pensar metodologias que pudessem dar conta dos múltiplos universos das crianças quilombolas, com as quais trabalhou. O trabalho é concluído, chamando a atenção para algumas questões que emergiram ao longo da pesquisa, como, por exemplo, a imposição de um padrão de beleza branco, apesar dos constantes movimentos em torno da afirmação da identidade negra. Uma outra questão refere-se as formas de trabalho as quais as pessoas foram expostas desde crianças, as quais Santana chamou de “marcas deixadas pelo processo de escravização”.

Silva (2014) realizou a pesquisa – *Com a palavra as crianças: O processo de constituição identitária da criança da Comunidade Quilombola de Acauã – Poço/RN* – um estudo de caso de cunho etnográfico que pretendeu “trazer à tona a dimensão social, cultura e política das crianças com especificidades conferidas pelo contexto social em que está imersa” (SILVA, 2014, p. 2). A autora destaca que embora o trabalho acione pensamentos de outros campos como Educação, sua natureza é antropológica, posto que são questionamentos antropológicos que guiam a pesquisa. A autora “pensa” uma criança que constrói sua identidade cotidianamente e tem que lidar desde cedo com os significados e sentidos de ser negra em uma sociedade fortemente preconceituosa e discriminatória. Metodologicamente, a autora utilizou a observação participante, rodas de conversa, diários de campo, fotografias, gravação de áudio, filmagens, desenhos, produções textuais, confecção de materiais e relatos orais.

A pesquisa etnográfica realizada por Cruz (2017), cujo título é “*Eu disse! Aqui é bonito demais!*”: *Ser criança quilombola na Comunidade Olho D’água dos Negros*, objetivou compreender como as crianças participavam da constituição de seu território e significavam a experiência de ser quilombola. Para tanto, buscou analisar como as crianças da comunidade pesquisada se apropriavam dos espaços da comunidade, como produziam e são produzidas por uma noção de identidade étnica e territorialidade. Utilizou-se de desenhos e fotografias e priorizou as falas das crianças, que tinham lugar central na pesquisa. Concluiu que a experiência de mundo das crianças com as quais trabalhou é, também, territorializada, já que, a relação

dessas com o lugar em que vivem é resultado da combinação entre elementos presentes em sua cultura e o modo que vivenciam o território. Além disso, tal experiência é, para ela, também corpórea, pois as brincadeiras se constituíam como instrumento de participação ativa delas, na produção e reprodução dos seus sistemas simbólicos. Além disso, destaca que “o ser criança é vivenciado e significado por elas nas performances religiosas. As festas emergem como eventos nos quais as crianças e adultos reafirmam, e ao mesmo tempo, reinventam sua identidade quilombola.” (CRUZ, 2017, p. 105).

Diante do breve levantamento sobre as pesquisas com crianças quilombolas, destacamos que os principais métodos utilizados foram a etnografia, o diário de campo, registro fotográfico e entrevistas. Como tais métodos, que têm como centralidade o olhar da pesquisadora acerca do vivido, podem estar carregados das suas interpretações daquela realidade, muito mais do que da criança, os mesmos foram utilizados aliados a outros métodos que foram julgados como os melhores para apreenderem as falas das crianças, como a entrevista, as gravações de áudio e vídeo, as produções textuais e as rodas de conversa.

Para finalizar, é importante ressaltar o diálogo com Souza (2015) para refletir sobre o quanto ainda são escassas as pesquisas com crianças quilombolas. A autora se questiona se esta escassez sobre o tema se equivale a 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” (SOUZA, 2015, p. 81)

4 CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Antes da descrição dos procedimentos utilizados para a produção de dados durante a pesquisa, é importante evidenciar alguns conceitos desenvolvidos, como, por exemplo o de criança, como sujeito de direitos, infância e afrocentridade.

4.1 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa está inserida no escopo da abordagem qualitativa, que, de acordo com André (1995), teve origem no final do século XIX. Denomina-se pesquisa qualitativa aquela que não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental, estudando o fenômeno em seu acontecer natural. Na abordagem qualitativa, existem várias modalidades de pesquisa. É importante ressaltar que, principalmente, pesquisadores vinculados à Sociologia da Infância, como descrito, têm tido a etnografia como uma abordagem eficaz em estudos e pesquisas que envolvem crianças. Ao longo do processo de construção de significados do e para o mundo social, as crianças inventam, reinventam, negociam e estabelecem códigos e limites que nem sempre o adulto consegue compreender. SARMENTO (2003), citado por DELGADO e MÜLLER (2005, p.169),

Escreve que a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Isso nos desafia a renunciar definição de critérios universais de verdade, assim como nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e adultos. Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem.

Também, no percurso das pesquisas com crianças, as metodologias participativas tem sido consideradas como um caminho importante para escutar as crianças, pois atribui à elas o estatuto de sujeitos do conhecimento. Diante disso, aponta como dispositivos metodológicos fundamentais: a entrevista individual ou em grupo; a observação participante; registros escritos; fotografia e vídeo; técnicas visuais individuais ou em grupo – a exemplo da utilização da cartografia; técnicas dramáticas. Além disso, autores como Sarmento; Soares e Tomaz (2005, p.54) sugerem o uso de materiais de estímulo como elementos indutores da troca de informações, permitindo a promoção de discussões acerca das temáticas investigadas.

Saramago (2001) aponta a escola como um lugar privilegiado para a observação do grupo de crianças, posto que este é um ambiente que proporciona o contato com um número significativo de crianças, já agrupadas segundo características comuns como a faixa etária e o nível de ensino. Este pode ser um proveitoso ambiente para o desenvolvimento do trabalho de campo, assim como para o contato inicial com os sujeitos da pesquisa – como optamos nesta pesquisa. A autora aponta, ainda, que as técnicas de coletas de dados utilizadas nas pesquisas com crianças tem sido caracterizadas pela necessidade de adaptações e reajustes sucessivos daquelas utilizadas pela Sociologia de modo geral. Neste sentido, Sarmento (2000, p.84) explicita que grande parte das pesquisas realizadas no âmbito da Sociologia da Infância têm sido realizadas, teórica e metodologicamente, inspiradas na Sociologia Interpretativa, como interacionismo simbólico e a etnometodologia, ambas de inspiração fenomenológica. Como instrumentos Saramago sugere como eficazes para a pesquisa com criança as Entrevista-conversa – que podem ser realizadas de forma individual ou em grupo, à depender da faixa etária dos sujeitos da pesquisa -; os textos ilustrados e legendados – a partir do qual é sugerido um tema para as criança que deverão escrever um pequeno texto e fazer uma ilustração acerca do conteúdo do texto -; o relato das observações empíricas.

Ainda que tenham aumentado o número de pesquisas tendo as crianças, suas vozes e ações, como foco principal ainda existem muitas lacunas no que se refere as discussões sobre as metodologias investigativas com estes sujeitos, permanecendo dúvidas acerca da entrada em campo, das formas de aproximação com as crianças; sobre a diferença geracional e sobre as escolhas metodológicas. (DELGADO; MÜLLER, 2005). É necessário ressaltar que se a discussão em torno das pesquisas sobre/com crianças, bem como acerca das metodologias usadas para o trabalho investigativo ainda está em fase de muita discussão, quando buscamos entender o universo das pesquisas com crianças negras, este silêncio é ainda maior. Segundo Nunes (2016, p. 389),

[...] com algum esforço, as crianças negras podem ser encontradas nas pesquisas acadêmicas numa área que se convencionou chamar de história social da infância (PRIORE, 1999) ou história social da infância brasileira (FREITAS, 2003), incluídas também na chamada história social da infância abandonada (MARCÍLIO, 1998) [...], as crianças negras podem ser encontradas, mas é perceptível que muitas vezes não foram completamente vistas ou muito menos ouvidas.

A questão se amplia ainda mais quando se trata dos modos de vida das crianças quilombolas. Em diálogo com Nunes e, diante do escasso material que centra seus esforços nas culturas das crianças quilombolas, temos a seguinte questão: Como pensar metodologias

investigativas que possam captar vozes e ações, quando os sujeitos são crianças negras e quilombolas?

4.2 A AFROCENTRICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS

Diante da construção de novas possibilidades de pesquisa com crianças e infâncias, este trabalho teve seus esforços metodológicos centrados na Afrocentricidade, viés epistemológico que nos permite pensar as infâncias e as crianças quilombolas. Cunhada por Molefi Asante, na década de 1980, a Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva, que coloca o africano (entendido aqui enquanto continental e diaspórico), como sujeito e agente dos fenômenos, atuando a partir da sua própria imagem e de acordo com seus próprios interesses.

Alguns conceitos tornam-se centrais em uma pesquisa que se pretende afrocêntrica, dos quais destacamos, assim, os fundamentais para esta pesquisa. São eles: centro, localização, lugar, deslocamento e realocação. O conceito de centro tem fundamental importância dentro do paradigma afrocêntrico e está diretamente relacionado aos conceitos de localização e lugar. Baseia-se na convicção acerca de que a cultura, a história e a ancestralidade africana orientam a identidade de africanos e africanas, bem como, são pontos de partidas para toda e qualquer pesquisa que se pretenda afrocentrada. “Conceber-se de uma forma compatível com sua história, cultura e ancestralidade é estar centrado, ou proceder a partir do seu centro.” (MAZAMA, 2009, p. 122). No mesmo sentido, encontra-se a localização, posto que se refere ao lugar psicológico, cultural, histórico e individual que uma pessoa ocupa em um dado momento histórico. Cabe destacar que isto se refere tanto para quem pesquisa quanto para os sujeitos que com ela colabora. Para Asante (2009, p. 96-97), “quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, é para saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal, em relação à sua cultura.”.

Para autores vinculados a Afrocentricidade, a metodologia e os métodos devem emergir e centralizar-se nas experiências dos povos africanos, “como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação, da tecnologia tal como definidas pelo eurocentrismo”. (ASANTE, 2009, p.94). Mazama (2009, p. 123) resume os princípios metodológicos em sete: I) toda investigação deve ser determinada pela experiência africana; II) o espiritual é importante – o que não significa negar o lado material da vida, mais sim, deixar que a interconexão fundamental de todas as coisas transpareçam –; III) a imersão do sujeito é necessária; IV) o holismo é um imperativo;

V) deve-se confiar na intuição; VI) nem tudo é mensurável, já que, nem tudo que é importante é material; VII) o conhecimento gerado pela metodologia afrocêntrica, deve ser libertador.

Rabaka (2009) e Malomalo (2018) analisam possibilidades epistemológicas de base africana, a partir da diáspora. Aquele reflete sobre os Estudos Africanos, a partir da diáspora africana nos Estados Unidos e o último, sobre os Novos Estudos Africanos desenvolvidos no Brasil. Interessa aos Estudos Africanos e aos Novos Estudos Africanos, estudar a diáspora africana em suas conexões com a África, considerando-a como importante e fundamental na história mundial. Rabaka faz uma crítica aos estudos africanos que tem privilegiado somente abordagens que se concentram nas experiências vivenciais e emocionais dos africanos e africanas privilegiando, assim, a prática em detrimento do pensamento (RABAKA, 2009). Malomalo (2018) endossa a crítica de Rabaka ao apontar o caráter racista desses estudos, que, ao centrarem em conceitos e categorias europeias, acabam por não realizar críticas à branquitude que engendram em suas práticas.

Malomalo denomina seu projeto epistemológico de epistemologia da macumba, ou *macumba-ubuntu-bisoidade*, ou, como ele prefere chamar, epistemologia do *Ntu*² (força, Vida ou Força Vital). Uma de suas bases filosóficas encontra-se alicerçada na Filosofia da *Bisoidade*, de *Tshiamalenga Ntumba*. Bisoi, que significa Nós, em *Lingala*, é a consciência coletiva – encontrada em muitos povos africanos – de que suas vidas só tem sentido na comunidade. Uma comunidade de *Ntu*, interagindo e formando uma realidade total, processual, multiforme e global (MALOMALO, 2018). Os saberes endógenos e populares, aos quais pertencem às culturas africanas, são lugares de aprendizagem contínua do cientista macumbista. Aqui, ele aprende a construir seus arcabouços teóricos, pedagógicos, estéticos, políticos e metodológicos, em sintonia com as lutas históricas de seu povo. [...] (MALOMALO, 2018. p. 23). Tal como pressupõe a Afrocentricidade, a Epistemologia do *Ntu* tem como princípio primordial a agência das pessoas africanas sobre suas vidas, a consideração destas como sujeitos e/ou colaboradoras da pesquisa, e não como objeto. Assume a interdisciplinaridade como abordagem de estudos, localiza a África e suas culturas, como campo de investigação. Os conceitos e categorias desse campo de estudo devem ser buscados nas bibliotecas africanas e afro-diaspóricas, reavaliadas e reinventadas, criticamente.

2 *Ntu* é o que os povos africanos bantu chamam de o Ser-Primordial, de onde surge toda a existência, a Força-vital. “A sua manifestação é o *Ub-Ntu*; *Ub*, ser; e *Ntu*, Força-vida; é dessa forma que Ramose (1999) define *Ubuntu* como Ser-sendo; ou seja a movimentação do Ser-Força-Vida (*Nu*) que se manifesta em seres particulares, que estão ontologicamente ligados[...]” (MALOMALO, 2018, p. 6)

Apesar do arcabouço teórico epistemológico decorrente da Afrocentricidade e dos Novos Estudos Africanos ou Epistemologia do *Ntu*, não considerar as especificidades das infâncias e das crianças, principalmente as negras e no caso deste estudos, as quilombolas, nos colocamos o desafio de verificar como e quais as possibilidades de criar e/ou articular necessidades para pesquisar os próprios modos de vida daquelas crianças. Para isso, também nos pautamos em valores civilizatórios afro-brasileiros, ou, como preferimos chamar valores afro-ancestrais. Tais valores estão assentados na cosmovisão africana, ressignificada no Brasil, e que podem ser encontrados em nossas práticas mais cotidianas. Para Trindade (2010, p. 13),

Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização – digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros, orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural.

Temos como valores, portanto, a circularidade; a religiosidade; a corporeidade; a musicalidade; o cooperativismo/comunitarismo; a ancestralidade; a memória; a ludicidade; a Energia vital (axé); e a oralidade. Estes não se apresentam de forma linear e estanque; estão, ao contrário, interconectados, se retroalimentam, encerram em si mesmo a circularidade e o movimento que faz parte das cosmovisões africanas. Contudo, cabe destacar que a escolha por trabalhar a partir dos valores afro-ancestrais não significa uma tentativa de cristalização de resíduos culturais, mas, ao contrário, significa a busca constante, nas fontes originárias, da existência de uma africanidade que constitui a nossa história. (LEITE, 1996)

Assim, a partir dessa compreensão que diferentes recursos metodológicos foram utilizados para registros e geração de dados nesta pesquisa, visando garantir a efetiva participação das crianças, sendo eles: registros em diário, contação de história, mapas vivenciais e entrevistas-conversa singular.

4.3 O MUNICÍPIO E A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MONTE RECÔNCAVO

A cidade de São Francisco do Conde é a terceira cidade do Recôncavo Baiano e possui, aproximadamente, 39.000 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2019. Está limitada pelos municípios de Candeias, Madre de Deus, Santo Amaro e São Sebastião do Passé; é banhado pelos rios: Sergipe do Conde, Jacuípe e Joanes.

As modificações provocadas pela transição da economia açucareira para a do petróleo interferiram no perfil socioeconômico da região, atingindo a lavoura de subsistência e o que restou da agroindústria açucareira. A região do Recôncavo até 1960 configurou-se como única província petrolífera do Brasil, onde foram descobertos os campos de Lobato/Joanes em 1939; Candeias em 1941; Aratu e Itaparica em 1942; Dom João/São Francisco do Conde em 1947; Pedras em 1950; Paramirim e Água Grande em 1951; Mata de São João/Pojuca/Central em 1953 e os campos marítimos da Baía de Todos os Santos. (DIAS, 2015, p.51)

A chegada da Refinaria Landulfo Alves, em 1950, para a exploração do petróleo na região provocou alterações significativas nas relações de trabalho e no poder aquisitivo das pessoas, apesar da absorção de um pequeno contingente de trabalhadores para as funções menos qualificadas, pois suas atividades, agora reguladas através de contrato, possibilitou o desaparecimento, ainda que lento, da estrutura patriarcal tradicional. (DIAS, 2015)

A riqueza do município não significou, para a maior parte da população, uma melhoria das condições de vida. Atualmente, possui um elevado índice de desemprego, em função da inexistência de ações socioeconômicas que promovam o desenvolvimento sustentável na região. A não capacitação da mão-de-obra local, desde o período da implantação da Petrobrás e seus derivados, impediu o seu aproveitamento, embora, na atual gestão do município, haja indícios de preocupação em formar profissionais aptos a serem inseridos no referido mercado de trabalho. (DIAS, 2015, p.53)

Figura 1 - Vista aérea do Monte Recôncavo



Fonte: Maria das Graças A. Dias (2013).

O distrito de Monte Recôncavo está localizado cerca de 6 km da sede da cidade de São Francisco do Conde. Sua origem data do século XVII, com a fundação da antiga freguesia de Nossa Senhora do Monte, formada a partir da Vila de São Francisco do Sergipe do Conde. As primeiras tentativas de povoamento da região se dá, ainda, na metade do século XVI, em função da monocultura da cana de açúcar. (DIAS, 2015)

A certificação da comunidade quilombola foi concedida em 2007, através da Fundação Palmares. O processo de auto-identificação começou em 2005, com uma pesquisa realizada pela Companhia Cultural Mont'Arte. A pesquisa visava construir cronológica e historicamente, o processo que justificasse a identificação daquela população como quilombolas, sendo assim, a pesquisa coletou a fala dos moradores mais antigos, recuperando suas memórias. Segundo Celestino (2015, s/p), graças a tradição oral – “marca emblemática do povo africano” – foi possível ter acesso a um vasto conhecimento local, presente na “profunda memória dessa população”.

Inicialmente, a agricultura, a caça e a pesca eram as únicas formas de subsistência da população. Da mandioca, produziam a farinha, atividade oriunda do contato dos antepassados escravizados, com os indígenas da região. Hoje, existem duas casas de farinha funcionando na comunidade. Com a chegada da Petrobrás muitos homens foram levados para trabalhar nos serviços braçais da empresa, atualmente, porém, poucos são os trabalhadores empregados nela ou em suas concessionárias. Ainda, segundo Celestino (2015, s/p) para a pesquisa citada, foram captadas histórias acerca de lobisomens, mulher da trouxa, cavala, bolo de carne, cavaleiro e caiporas. Histórias que eram contadas nas noites sem luz elétrica, nos momentos de fabrico da farinha ou, ainda, nas disputadas filas das fontes de água do *Tororó*, fonte de cima e de baixo da fazenda do doutor Fred e/ou na fonte Cabanga, da fazenda de Daniel. Brincadeiras como o reisado, samba de roda, bumba-meu-boi, lindroamor, caretas, reuniam os moradores, muitas vezes até o raiar do dia.

As histórias do Monte Recôncavo são entrelaçadas pelas histórias de seus ancestrais, o que contribui para a formação de laços sociais e familiares e um sentimento de pertença que se origina, dada a relação das pessoas com essas memórias, na manutenção de diversas manifestações culturais relacionada aos valores simbólicos, deixados pelos antepassados. A religiosidade sempre esteve presente no Monte, interligando práticas oriundas das matrizes africanas ou da religiosidade católica (DIAS, 2015). O candomblé Pé do Loco³, exigia medo e

3 Loco, orixá regente da casa, o mesmo que Irôco da nação Ketu ou Tempo na nação Angola.

respeito dos moradores da comunidade e foi mobilizador de muitas das histórias locais, como a mãe d'água e a cobra encantada da fonte do *Tororó* (CELESTINO, 2015, s/p).

A Igreja Nossa Senhora do Monte é, desde os tempos coloniais, ponto de encontro da comunidade, sendo as festas religiosas, um desses esperados momentos. Desempenhando, assim, um importante papel na construção da identidade dos moradores locais. (DIAS, 2015) As lavagens, as quermesses e as esmolos encantadas, são recordações constantes dos moradores mais antigos.

4.4 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

A ética na pesquisa com crianças requer atenção redobrada, pois pesquisar com ética é agir com respeito (GRAUE; WALSH, 2003, p. 75.) Como afirmam Graue e Walsh (2003), um investigador deve ser humilde o suficiente para ser percebido pelas crianças como uma pessoa sensível, que quer aprender com elas. Dessa forma, segundo Soares (2006), uma pesquisa é ética quando

Considera a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social, com as especificidades que o distinguem de outros grupos. Tais especificidades exigem, por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas, tal como a que mostra que a singularidade existente dentro de uma mesma categoria social (a infância) encerra infindáveis realidades, a depender da idade, do gênero, da experiência e do contexto sócio-econômico. Todos esses aspectos dão origem às múltiplas formas de estar, sentir e agir das crianças (p. 16).

Dessa forma, antes de iniciar o trabalho é importante não só levantar as situações que podem, eventualmente, provocar nas crianças algum constrangimento, como também solicitar o consentimento dos adultos responsáveis pela criança, detalhando os objetivos do trabalho, os métodos utilizados e o sigilo quanto a identidade das crianças, protegendo-as; usar pseudônimos para se referir as crianças e aos demais participantes da pesquisa; estar atenta quanto às expectativas das participantes acerca dos resultados da pesquisa, de forma que não gere frustrações posteriores. (CAMPOS, 2005).

O uso do nome verdadeiro das crianças, bem como a solicitação de seu consentimento para participar ou não da pesquisa, têm sido discutidos no Brasil desde a década de 1970. No entanto, até os dias atuais esta não é uma questão bem resolvida. De acordo com Kramer (2002), uma de suas orientandas optou por omitir o nome da escola na qual realizou seu estudo e, ainda, escolheu tratar a criança apenas pelo primeiro nome, sem identificar o sobrenome. Tal procedimento, por contemplar tanto a necessidade de sigilo quanto a de reconhecimento da

condição de sujeito das crianças, foi utilizado também na presente pesquisa. Em caso de crianças com nomes semelhantes, foram empregados o primeiro e o segundo nome, como forma de distingui-las.

Quanto ao consentimento, optamos por escrever um termo que pudesse ser assinado tanto pelos adultos responsáveis quanto pelas crianças. O consentimento por escrito é, para Corsaro (2005), algo primordial

Uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos por vários motivos. Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (com entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais e de modo mais sutil, uma vez que a entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais (p. 445).

Seguindo o orientado, com as crianças foi realizada uma roda de conversa, apresentando os objetivos da pesquisa, bem como, os procedimentos que seriam desenvolvidos e as estratégias dos encontros. As crianças entregaram o termo assinado à diretora da escola, que solicitou a autorização dos pais.

4.5 A ENTRADA NO CAMPO E AS CRIANÇAS COLABORADORAS

Diante do extenso contato com a comunidade e com as crianças, a escolha daquelas que participariam da pesquisa, estava em jogo, já que, era necessário definir quais os critérios para a escolha, adotar. Foram inúmeras dúvidas acerca tanto da seleção quanto da quantidade de crianças. Com as possibilidades, encontrei na diretora da escola – com a qual tenho contato e venho trabalhando desde aquele momento inicial – um grande apoio. Foi ela quem me ajudou na escolha das crianças e na definição da escola como lugar para a realização das atividades de campo (a escola é um ambiente familiar às crianças, que utilizam seus espaços mesmo fora do horário letivo), assim, entendemos que esse seria familiar e seguro para a realização das atividades. Como critério de seleção das crianças, foi considerado a relação das mesmas comigo, já que, grande parte delas tem contado há um longo tempo. Dessa forma, foram escolhidas 6 crianças, sendo 3 meninas e 3 meninos, com idade entre 10 e 11 anos.

Após a escolha, a professora solicitou que as mesmas viessem conversar comigo sobre a atividade. Nos encontramos na biblioteca e expliquei para elas do que se tratava a pesquisa.

Conversamos sobre outras atividades que já havíamos realizado juntas e, sobre a importância da pesquisa, para a finalização do meu curso. Nesse momento uma das crianças me questiona:

- Então agora você vai dar aula pra gente para sempre?

Expliquei que eu seria uma professora muito feliz se pudesse dar aula para elas, mas que não era dessa forma que as coisas funcionavam. Após as autorizações, as datas dos encontros foram marcadas e os mesmos foram realizados, inicialmente, nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2019, nas dependências da escola. Para o dia 23/11, marcamos o encontro às 10:00 na escola, no entanto, apareceram somente 3 crianças. Decidi, então, em conjunto com as crianças presentes e com o aval da orientadora, que seria ideal realizar os encontros no horário de aula, visando garantir a participação de todas as crianças.

Com o aval da direção da escola, a nova data para o desenvolvimento das atividades passaram a ser os dias 28 e 29 de novembro, às 13:00 horas. As atividades foram realizadas em uma sala de aula e na biblioteca, cedidas pela escola.

Quadro 1 - Crianças participantes da pesquisa

Nome	Idade	Família	Atividade Laboral da família	Local de moradia
Elias	10	Mãe, pai e 2 irmãos	Mãe: cozinheira da escola Pai: eletricitista	Monte de Baixo
Fábio	10	Mãe, pai e 4 irmãos e irmãs	Pai: tem um bar Mãe: sem identificação	Monte de Baixo
Luís	11	Avó e tia	Sem ocupação	Monte de Baixo
Mirele	10	Mãe, pai e irmã	Mãe: secretária do PSF	Monte de Cima
Samantha	10	Mãe, padrasto, avô e 3 irmãos	Mãe: limpeza urbana	Monte de Baixo
Thayna	10	Mãe, padrasto e 5 irmãos e irmãs	Padrasto: porteiro de escola	Monte de Baixo

4.6 A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO

Apesar de já conhecer as crianças, no primeiro dia marcado inicialmente para 23/11, foi de muita tensão. Por se tratar de um sábado e não ser uma atividade letiva, fiquei preocupada que as crianças pudessem não aparecer para o encontro. Havíamos marcado às 10:00hs e, até as 10:15hs, as crianças não haviam chegado para o encontro. Quando saí da sala onde me encontrava, percebi algumas crianças brincando na quadra da escola. Dentre elas, Fábio. Quando cheguei perto, ele já me disse:

- Olha minha pró, se não chegar ninguém eu vou embora, viu! – e eu concordei com ele.

Luís chegou e ao perceber que só estavam ele e Fábio, decidiu ir na casa de algumas crianças para avisar que eu estava na escola. Voltou dizendo que Mirele não estava em casa, Samantha tomava banho e Elias, não viria. Assim, decidimos ir embora. Na saída encontramos Samantha chegando, aproveitei para avisá-la que havíamos cancelado, já que, não tínhamos muitos dos seus colegas.

Fábio decidiu ir pela “escadinha” e eu aceitei, seguida de Luís. A escadinha é, na verdade, um barranco íngreme e escorregadio. Os meninos se divertiram com o meu medo de escorregar e cair. Eles me disseram que passavam sempre por ali, que é um meio de cortar caminho entre o Monte de Cima e o Monte de Baixo. Já, na rua, os meninos me mostraram a exata divisão entre o Monte de Cima e o Monte de Baixo. Segundo eles, o Monte de Baixo termina no quebra-molas de perto do CECBA⁴, mas não souberam dizer o porquê. Luís seguiu o tempo todo ao meu lado e, Fábio, do outro lado da rua. Quando nos despedimos deste, Luís me disse que havia deixado de jogar bola cedo para o nosso encontro e que agora, seus amigos não estariam em casa. Eu pedi desculpas pelo que aconteceu.

Passando perto de uma das fazendas que circundam a comunidade perguntei se ele já havia entrado na fazenda ao lado do Monte e ele disse que sim, que sempre podem entrar lá, mas que tem muitas cobras. Sobretudo a Surucucu, que é muito perigosa. Falei que já vi uma cobra verde, daquelas que ficam em árvore e, uma cobra cinza. Segundo ele, talvez fossem da mesma espécie e que ela só era cinza porque estava na sombra. A cobra, de acordo com ele, é chamada de cipó porque ela fica dura como um pedaço de pau, para ninguém achá-la. Nos

⁴ Centro Educacional Claudionor Batista.

despedimos e enquanto ele seguia para sua casa, eu estava pensando no fracasso que havia sido aquela manhã.

Com os desencontros do primeiro dia, fiz uma reorganização das datas para novos encontros, pedindo permissão à direção para realizá-los em horários letivos. Os novos dias ficaram, então, 28 e 29 de Novembro, às 13:00 horas.

Procurei chegar todos os dias combinados bem antes do horário marcado, para que pudesse ter contato com as crianças antes da atividade e, para que observasse as mesmas em interação com as demais. Sempre que chego à escola muitas crianças vêm ao meu encontro para me cumprimentar ou fazer comentários, sobre minhas tatuagens. Dessa vez, não foi diferente. No dia 28, lá estava eu sentada perto das salas de aula, elas foram chegando (todas elas) e vinham me ver. Quem não sabia da pesquisa, vinha me perguntar se era eu quem daria aula hoje! Um menino se aproxima e me pergunta quantas tatuagens eu tinha. Outras crianças, com as quais convivo menos, também chegaram e iniciamos uma conversa sobre os motivos de eu estar ali, o que não precisava responder, já que, Tainá ou um dos meninos que faziam parte da pesquisa, respondiam. Questionaram porque eu escolhi só poucas crianças, porque eu escolhi uma ao invés da outra. E expliquei que dessa vez a pesquisa precisava ser desenvolvida com um número menor de crianças, com todas, não seria possível.

Fábio, Elias e mais um menino, me perguntam se eu gostava de geladinho e de que sabor eu gostava. Antes da minha resposta disseram que iriam comprar um de amendoim. Saíram pra comprar e, para minha surpresa, na volta trouxeram um somente para mim. Questionei aonde estava o deles e me disseram que haviam ido comprar só para mim. Fiquei surpresa e emocionada, com meu presente!

Nos direcionamos para a sala em que iríamos trabalhar e, após alguns acordos, começamos. Tudo estava seguindo conforme o planejado, até a confecção do mapa. Luís tomou a frente para fazer as ruas e delimitar os lugares principais do quilombo. Queriam que eu olhasse no *Google* para ver o mapa do Monte, para eles se guiarem. Segundo o meu olhar, adultocêntrico, somente Luís e Tainá pareceriam interessados na atividade. Mirela, Samantha, Fábio e Elias se revezaram nas brincadeiras e implicavam uns com os outros. Luís colocou Elias e Fábio para ajudar no desenvolvimento do desenho da entrada da comunidade, focando em um tanque da embasa – que eu nunca havia visto - e as placas direcionando o sentido para Candeias e São Francisco do Conde. Tainá desenhou a escola, Mirela a igreja católica e Samantha, a EJAB⁵. Luís, em reunião com os meninos, achou que o papel era pequeno para

⁵ Escola José de Aragão Bulcão.

desenhar espaços que faltariam como a *Caeira*, o *Tororó* e, outros espaços. Tentei negociar que ficássemos com o mesmo papel, mas, para ver se conseguia mais a atenção deles, aceitei mudar de papel. Cortamos um pedaço imenso de papel do rolo, que depois de uma negociação consegui, que eles diminuíssem.

Decidi que já era hora de parar quando percebi que a atenção das crianças não era a mesma. Não adiantaria continuar com elas tão dispersas e, assim, encerrei nosso trabalho do dia. Alguns questionamentos sobre minha atuação permearam em meus pensamentos, a todo momento. Não conseguia deixar de lado a “pró Fabi”, nem elas conseguiram me chamar de outra coisa, já que, há tempos, é assim que as ensinaram a me chamar.

Nosso último encontro seria realizado individualmente, para o desenvolvimento das entrevistas e a construção da Árvore da Vida. Fábio foi a primeira criança que vi chegar, o chamei e pedi que avisasse as demais que hoje nossa conversa seria realizada de forma individual. Decidi caminhar um pouco pela escola para achar as outras crianças. Uma criança me perguntou se eu daria aula, de novo, para o 4º ano. Expliquei que não era bem uma aula, mas que eu estaria com algumas crianças, daquela turma. Em pouco tempo eu estava em uma roda com diversas crianças, dentre elas, Fábio e Tainá. Estávamos sentadas no chão conversando, e elas decidiram brincar de 7 pedrinhas. Rapidamente as outras crianças da pesquisa chegaram para falar comigo e, algumas outras para nos ver ali.

É interessante perceber o olhar de curiosidade que minha presença causa nas pessoas. As crianças, ao me verem sentadas no chão com outras crianças, querem saber como pode uma professora estar ali com as crianças que jogam 7 pedrinhas. As professoras e demais funcionárias da escola não entendem como eu, professora, posso estar ali, sentada no chão do pátio com as crianças. Ao término das atividades daquele dia, Tainá e Luís decidiram que nós três iríamos embora juntos e, pela escadinha. Ela desceu correndo na frente como que para me mostrar como aquilo era fácil. Luís, que já havia presenciado meu medo, desceu mais devagar, me mostrando aonde eu podia pisar e me dizendo para não pisar no mato, que, por estar muito seco, poderia estar escorregadio.

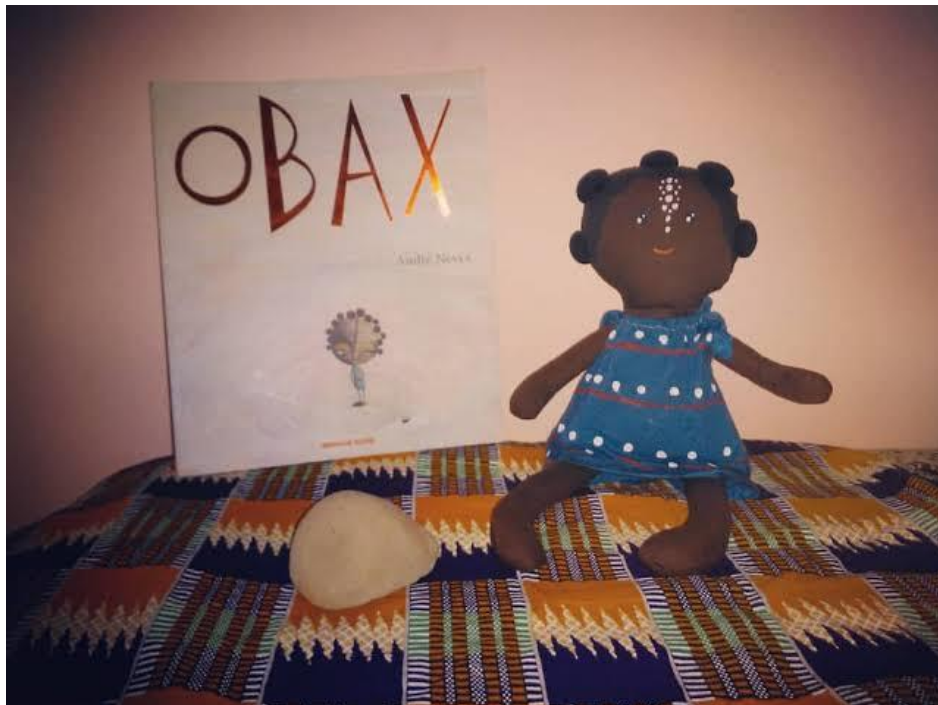
Os momentos vividos com as crianças, fora das atividades previstas, foi de grande importância para pensar, por exemplo, algumas lógicas territoriais e de organização social como elas, em suas brincadeiras, para além dos muros da escola, por exemplo. Compreendi que somente com as conversas, não seria possível captar. Mas, mais do que isso, ganhar um geladinho, me ver sentada no chão e inserida como observadora no jogo ou descer as escadinhas, foi, também, como se quisessem me dizer que apesar de eu ser a “pró” estou também autorizada a estar com elas, em outros espaços. Espaços só delas!!!

4.7 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

4.7.1 A contação de história

Na cultura africana o ato de contar histórias faz parte da educação comunitária, sendo esta um meio de transmissão dos valores, atitudes, da história e da cultura dos povos dos mais velhos para as gerações mais novas. A palavra, no pensamento africano, tem fundamental importância, ganha força, forma e sentido, orientando para a vida. (HAMPATÉ BÂ, 2010) Diante disso, utilizamos a contação de história como instrumento metodológico para aproximar, de forma lúdica, nossos sujeitos/colaboradores e colaboradoras da pesquisa. Trabalhamos com o livro OBAX, de André Nunes (2018, Editora Brinque-Books). O livro conta a história da menina Obax que, para provar a autenticidade de sua história acerca de uma chuva de flores, dá a volta ao mundo. A história se passa no continente africano, embora o autor não especifique o país. Como apoio sensibilizador para além do livro, contamos com a boneca Obax. A boneca foi confeccionada por mim para o trabalho de contação de histórias, que desenvolvo em escolas do município e tem facilitado a aproximação com as crianças, bem com, a aproximação das mesmas com a história contada, por ser uma linguagem reconhecida por elas.

Figura 2 - O livro e a boneca



Fonte: Acervo da autora (2019).

Para o momento da contação de história a escola disponibilizou uma sala, para que pudéssemos dar início. Deixei que as crianças decidissem se queriam sentar em cadeiras ou no chão, para ouvir a história. Antes de iniciar a contação da história, apresentei a boneca como a personagem, dizendo-lhes que ela era uma menina africana e andou em muitos lugares do mundo, para provar que não era uma menina mentirosa.

As crianças aceitaram bem a história da *Obax* e a boneca foi muito bem recebida, passando de mão em mão, enquanto a história era contada. A conversa que tivemos após, girou em torno do fato dela precisar viajar o mundo para provar sua história. Como a proposta do uso do livro era dar início ao nosso trabalho com a construção do mapa da comunidade, questionei as crianças se elas achavam que havia sido fácil para *Obax* dar a volta ao mundo? Como será que ela se guiou? Assim, discutimos sobre a importância do uso de mapas para que as pessoas que não conheciam determinado lugar, pudessem se guiar.

Após a história, combinamos de construir juntos um mapa do Quilombo para que *Obax* ou qualquer outra pessoa que quisesse conhecer o Monte. Assim, em um papel metro, os meninos e meninas foram convidados, juntos, fazer o mapa. No momento da contação da história, foquei em alguns conceitos, como por exemplo, nos valores afro-ancestrais: circularidade; oralidade; corporeidade; ludicidade.

Figura 3 - A hora da história



Fonte: Acervo da autora (2019).

4.7.2 Mapas vivenciais

Os mapas vivenciais são instrumentos metodológicos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/Universidade Federal Fluminense/Universidade Federal de Juiz de Fora), utilizados como possibilidade de acesso a dimensão geográfica das vivências infantis. Segundo Costa e Barroso (2018), por meio dos mapas vivenciais o grupo vem buscando compreender as interpretações e as significações que as crianças atribuem às vivências nos espaços que lhes são oferecidos pelas gerações antecedentes. ‘São mapas que comportam os sentimentos nas representações cartográficas, bem como diferentes tempos no mesmo espaço, movimentos, sons, cheiros e tantas outras possibilidades de representações e interpretações. (COSTA e BARROSO, 2018, p. 1002)

Os mapas vivenciais se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geocartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia com crianças (LOPES, 2012, p. 224)

Figura 4 - A cartografia do Monte Recôncavo feita pelas crianças



Fonte: Acervo da autora (2019).

Em nosso primeiro encontro, após a sensibilização com a contação de história, as crianças foram convidadas a construir, juntas, um mapa da comunidade. A proposta foi recebida com muito entusiasmo pelas crianças. Estendemos o pedaço de papel metro no chão e, parte das crianças foi buscar almofadas ou colchonetes na biblioteca, para que ficassem com mais conforto. Elas iniciaram a confecção do mapa sendo lideradas e orientadas por Luís, que delimitou onde seria a entrada do Monte e marcou os pontos estratégicos para os desenhos da Igreja, das escolas e da quadra. Em meio a confecção, as crianças decidiram que o papel era pequeno e que faltaria espaço para que colocassem lugares como a *Caeira* e o *Tororó*. Após conversarmos sobre a necessidade ou não de se refazer o mapa, elas decidiram pegar o rolo de papel metro na biblioteca e estender no chão para que criassem um mapa que fosse mais fiel à comunidade.

As crianças logo se distraíram com suas brincadeiras e a confecção do mapa, ficou em segundo plano. Este então foi o momento em que percebi que seria necessário finalizar a coleta de dados naquele instante, para não saturar as crianças e comprometer o andamento dos trabalhos. Compreendo que alguns valores afro-ancestrais trabalhados com a atividade, foram: Memória; Ancestralidade; Oralidade; Corporeidade; Cooperativismo; Ludicidade.

4.7.3 Entrevistas-conversa singular

Como mencionado, a palavra, nas sociedades africanas – sobretudo naquelas cuja tradição oral é a base -, tem fundamental importância, sendo indissociável a relação Ser humano-Palavra. “Ele é a Palavra” (Hampaté Bâ, 2010). Ela se encontra relacionada com as atividades humanas, se manifestando nos mais variados níveis da realidade, o que faz com que não deva ser reduzida somente como fonte de conhecimento, o que a aprisionaria somente no domínio dos especialistas da própria palavra (LEITE, 1996). Assim, a palavra falada possui além de um valor moral fundamental, um caráter sagrado, dada sua dimensão de manifestação do poder divino. A Palavra é, portanto, comunitária, atravessada “de um lado a outro por todo o vivido do grupo, orientadas para este vivido num vai-e-vem dialético, no qual o vivido se reflete nas palavras e no qual estas, uma vez proferidas, repercutem, por sua vez no vivido.” (BONVINI, 2001, p. 39).

Entendemos as cultuas infantis como eminentemente orais posto que, apesar delas estarem em processo de aquisição da escrita, é a partir da palavra que a comunicação entre o grupo se estabelece. Desta forma, a escolha da entrevista-conversa (SARAMAGO, 2011) como instrumento de coleta, nos permitiu dar a Palavra às crianças, a possibilidade de transmitir-nos

a própria criança, nela contida. Para Saramago (2011), a entrevista-conversa se difere da entrevista não estruturada por ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis, que permite a comunicabilidade entre os pontos, mais ou menos fáceis de conduzir e orientar.

Esta metodologia de entrevista implica um trabalho prévio e cuidado de preparação da mesma, por meio de ágeis e sucessivas passagens de núcleo temático para núcleo temático, procurando-se que a coerência da entrevista nunca seja perdida. Desta forma é possível, e acontece frequentemente, que durante o período da entrevista se volte, alternadamente, aos mesmos núcleos temáticos, para tentar explorar todas as questões planeadas para cada um deles. (SARAMAGO, 2001, p. 14)

Para esta pesquisa, adotamos o modelo de entrevista-conversa singular, posto que foi aliada ao momento de construção individual da Árvore da Vida. A entrevista foi usada para aprofundar questões acerca da identificação/relação das crianças com a comunidade, bem como, para que cada uma pudesse ficar mais à vontade e sofresse menos influência, em sua fala. A entrevista foi realizada com 5, das 6 crianças participantes da pesquisa, visto que uma delas havia faltado na aula, no dia de sua realização.

Cheguei mais cedo na escola para encontrar as crianças antes e explicar-lhes que naquele dia, as atividades seriam realizadas individualmente. Diante disso, deixei que as crianças se organizassem quanto a ordem das entrevistas e a mesma seguiu, então, a seguinte ordem: Luís, Tainá, Mirela, Elias e Fábio. Quanto aos temas mobilizadores da entrevista conversa, foram: ser criança; ser quilombola; viver no Monte; rotina/cotidiano. As crianças foram avisadas da necessidade do uso do gravador para a realização das entrevistas que seriam realizadas na sala, disponibilizada anteriormente. Valores afro-ancestrais trabalhados: Oralidade; Memória.

4.7.4 Árvore da Vida

Diante da importância da valorização da ludicidade como aporte afro-ancestral, para esta pesquisa, foi criada a estratégia metodológica que denominamos de Árvore da Vida. A partir de um tronco de Baobá desenhado em um papel, as crianças foram convidadas a pensar em palavras acerca de três temas geradores: Ser criança é ...; Ser quilombola é ...; O Monte é ... Assim, para cada tópico, estavam relacionadas as gotas, as folhas de árvore e as flores. Nesse sentido:

- 1) Regaríamos as **raízes** com palavras que definissem o Monte Recôncavo. Para isso, foram distribuídos papéis azuis em forma de gotas para que escrevesse e colassem nas raízes o que é morar na comunidade;
- 2) Após, deveríamos escrever palavras acerca do que é ser criança nas folhas verdes que estava com elas, que, em seguida, deveriam ser coladas no **tronco**;
- 3) Por fim, nas **flores**, deveríamos escrever o que é ser quilombola.

Figura 5 - Árvore da Vida



Fonte: Acervo da autora (2019).

A proposta foi realizada na sala da biblioteca logo após as entrevistas individuais, e, ainda, de forma individual. A mesma foi bem recebida pelas crianças, apesar de algumas delas apontarem dificuldade para pensar sobre as palavras. Duas crianças, Luís e Tainá, ainda me procuraram ao término da aula, para que pudessem continuar a montar a árvore. Valores afro-ancestrais trabalhados: ludicidade, memória.

5 CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS RESULTADOS⁶

Este capítulo tem por objetivo apresentar a leitura e interpretação do material obtido durante a estada em campo e por meio dos procedimentos metodológicos outrora apresentados, à saber: a produção do mapa vivencia da comunidade, da contação de histórias, as entrevistas-conversa, a Árvore da Vida e os registros de campo. Para a organização dos dados gerados, foi realizada a transcrição das gravações e, por várias vezes, os textos foram lidos. As categorias surgiram a posteriori, ou seja, a partir da leitura identificou-se palavras, frases e situações que se repetiam de diferentes formas, nas narrativas das crianças.

5.1 A CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE PELAS CRIANÇAS DO MONTE

Para Raffestin (1993), o território é produto e resultado das ações humanas. Assim, a depender da posição ocupada pelas pessoas, sua relação com o território muda. A posição geográfica e o tipo de moradia, a idade, o gênero, o trabalho, a religiosidade, influenciam tal construção. Com o objetivo de compreender quais as dimensões ou concepções que as crianças, em suas etapas da vida, estavam construindo sobre o Monte Recôncavo, uma das primeiras atividades, como descrito na metodologia, foi a construção de uma Cartografia.

Luís tomou a frente para fazer as ruas e delimitar os lugares principais do quilombo. Queriam que eu olhasse no *Google* para ver o mapa do Monte para elas se guiarem. Somente Luís e Tainá pareciam interessados na atividade. Mirela, Samantha, Fábio e Elias se revezaram nas brincadeiras e implicavam uns com os outros. Luís colocou Elias e Fábio para o auxiliar desenhando, na entrada da comunidade, um tanque da embasa – que eu nunca havia visto – e as placas, direcionando o sentido para Candeias e São Francisco do Conde. Tainá desenhou a escola, Mirela a igreja católica e Samantha a Escola José de Aragão Bulcão. Luís, em reunião com os meninos, achou que o papel era pequeno para desenhar espaços que faltariam como a *Caeira*, o *Tororó* e, outros espaços. Tentei negociar que ficássemos com o mesmo papel, mas, para ver se conseguia mais atenção, aceitei mudar de papel. Cortamos um pedaço imenso de papel do rolo, que, depois de negociação, consegui que diminuíssem. (Registro, 28/11/2019)

Esse momento foi extremamente rico, já que, foi possível observar que as crianças ainda não conseguiam ter plena dimensão geográfica do tamanho do Monte, ou seja, aquele lugar – muito grande na concepção delas – não caberia em um pedaço de papel, assim, parece passível de compreensão a necessidade de um papel, cada vez maior. Por outro lado, ao longo dos diferentes diálogos com as mesmas, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível

⁶ Serão respeitadas, na medida do possível, as formas de falar típica das crianças parceiras da pesquisa.

identificar como elas estavam construindo e se apropriando daquele território do Quilombo do Monte Recôncavo, foi possível, ainda, acompanhar as diferentes linhas e estratégias utilizadas por elas para a construção do “Monte” delas, dos seus espaços de vivência e convivência, o lugar, a partir do qual olham o todo que é o Monte Recôncavo e, as suas partes. No diálogo abaixo é possível identificar quais são os lugares que as crianças, em suas poucas idades, já se apropriaram do que é o “Monte” delas ou o “Território”, delas.

Fábio: O Tororó... Você já foi na “Caera”?

P: Neguei com a cabeça

Fábio: E na Rua da Igreja?

P: Na rua da Igreja eu já fui. Menos mal, poxa...

Mirela: No dia que a gente foi na pracinha... Naquele dia que choveu! Na Brasília...

A senhora já foi na Brasília, num já?

Luís: Bora tirar um dia pra ir na... Se você ainda tiver fazendo o projeto...

Fábio: Pra gente ir pra quadra lá de baixo...

Luís: Não, pra ir pra... ir pra...

Fábio: Pra “Caera” ... Ir na “Caera” ...

Luís: Não. No Tororó, pro Tororó. Onde aquela menina “tava”...

P- Aonde é o Tororó?

Elias: Pra “Caera” ...

O campo, a quadra, a rua da Igreja, o *Tororó*, a *Caeira*, compõem o cotidiano, a vivência, a convivência e o imaginário das daquelas crianças, possibilitando delinear suas territorialidades. Nesse sentido, encontramos diálogo entre o pensamento de Raffestin e o de Ana Fani Alessandri Carlos (2009), posto que a autora entende o lugar como a apropriação do espaço para a vida. Uma apropriação que é feita a partir do corpo e dos sentidos. Ainda, segundo a autora, é a “dimensão histórica que entra e se realiza na prática cotidiana (estabelecendo um vínculo entre o “de fora” e o “de dentro”) instala-se no plano do vivido e o que produziria o conhecido-reconhecido, isto é, é no lugar que desenvolve a vida em todas as suas dimensões” (CARLOS, 2009, p. 17). Entre os lugares destacados pelas crianças, o *Tororó* e a *Caeira* (grafia correta), ganham destaque em função de aparecerem, com mais frequência, nas falas das crianças.

P: Aonde é o Tororó?

Elias: Pra “Caera”...

Fábio: aqui em baixo, ó.

P: É perto?

Fábio: tipo perto!

Luís: É...

Em suas falas, o *Tororó* aparece como uma fonte, ou um “minador”, como diz Luís, cuja água, segundo as crianças, brota debaixo da Igreja Nossa Senhora do Monte. Em definição,

tudo indica que o termo *Tororó*, em tupi, significa jorro de água ou pequena cachoeira. Curiosa, quis saber como se chegava até o local, Fábio me responde:

“ ‘Num’ tem a Brasília? ‘Num’ tem uma descida? Ai vai ter uma dobra assim e vai ter uma fazenda. Ai você vai, ai vai ter uma descida, você desce e chegou no Tororó...”

A fala da criança demonstra familiaridade e proximidade com o lugar, as distâncias, dos seus pontos de vistas, pareciam curtas. Um dado interessante é que as transformações ocorridas com o lugar, ao longo do tempo, são também percebidas por crianças, como destacamos nos trechos abaixo:

Tainá: Tirou a bica...

Luís: Tirou nada, botaram outra. E essa água vem de baixo da Igreja... É um minador...

Mirela: Isso ai é tipo ... Pura lama...

Luís: Né, nada!

Fábio e Elias: Mentira

Elias: É água da Igreja

Luís: ... Agora a água era fortuna, era fortuna, agora ficou fraca...

Tudo indica, que a territorialidade está diretamente relacionada à natureza, já que, essa compõe as paisagens montenses. Assim, uma análise possível é aquela citada por Domingo denominada de “fundamentos da arte de viver do Africano” (DOMINGOS, 2011, p. 2). Para ele, a arte do viver africano é pautada pela comunhão profunda entre ser humano e natureza.

Numa apreensão cosmológica da visão tradicional Africana, na relação entre o homem e a natureza, o indivíduo não é um sujeito abstrato, separado, independente das condições ecológicas de sua existência. [...] O ponto de partida dessa apreensão é a integração do homem na natureza. A sua relação, ligação, significa simultaneamente, o apego e a interdependência. (DOMINGOS, 2011, p. 8)

Apesar de não ser possível precisar o motivo pelo qual a água está diminuindo, é importante registrar a pertinente observação de Luís, e sua sensibilidade e relação com a natureza que faz e é parte do Monte. A *Caeira*, embora não tenha ficado evidente na fala das crianças o que realmente acontece lá, foi, por diversas vezes, ressaltada na fala delas, por exemplo:

Tainá - “Várias pessoas que são assim... o meu avô “mermo”, ele tinha dificuldade... Ele, ele... Foi descer pelo buracão para ir pra Caeira... Descer pra maré... Aí ele... Caiu embolando e quebrou o pé... Disso aqui pra baixo desceu embolando... Só ficou com isso aqui pra cima... e com a outra perna boa...”

Figura 6 - Casa de Pesca

Fonte: Roseane M. da Silva (2019).

Figura 7 - Caeira

Fonte: Roseane M. da Silva (2019).

Conhecida também como Porto da Caeira, é uma área de manguezal onde, segundo moradores locais, as pessoas da comunidade costumam ir para se divertir. Outrora, o lugar abrigou casas de Pesca dos pescadores locais. As Casas de Pesca serviam para guardar materiais de trabalho como redes, linhas, chumbo, boias, remos, anzóis, etc. Essas Casas foram destruídas em um incêndio criminoso no ano de 2014, conforme notícia divulgada pelo site da Comissão Pastora da Terra, de maio de 2014. O local também ganha uma versão pautada no imaginário, Mirele cita o lugar quando nos conta sobre as histórias que conhece sobre o Monte:

Mirele: Eu conheço mais... Eu conheço a do lobisomem... E... da “Caera” também... Que tinha pessoas seguindo os humanos.

P: Tinha pessoas, pessoas ou espíritos?

Mirele: É... espíritos, seguindo os humanos.

Ou ainda, como um dos lugares especiais, como para Fábio:

P: ... O lugar mais especial?

Fábio: A Caeira!

P: E você vai lá sozinho ou tem que ir com alguém?

Fábio: Eu vou com... com os povo que vai.

Ter um lugar especial no Monte, para as crianças, também é importante registrar. Todas elas, ao construírem seus territórios, têm seus lugares de preferência. As crianças que vivem no Monte de Baixo, em sua maioria, por exemplo, apontaram o Campo como sendo o lugar que mais gostavam. Para melhor compreensão, citamos alguns trechos das conversas realizadas com as crianças, tendo como eixo a pergunta, “Quais os lugares que você mais gosta no Monte?”:

Luís: O campo.

P: O campo? Por quê?

Luís: Porque lá é um... Não sei.. Parece... Porque lá é assim... Fica mais concentrado, parece o centro do Monte... Fica melhor.

P: O campo é aquela quadra ou outro lugar?

Luís: É ali tudo ali. “

Tainá: O campo... Aqui em cima... e a última rua.

P: Tem um lugar especial?

Tainá: Eu acho que sim, deve ser a praça...

P: A praça? Qual praça?

Tainá: A daqui do campo.

P: E porque lá é especial?

Tainá: Porque... Tem várias gente indo lá... Mas, tem gente que quebra. Ai tem um “mucado” (bocado) de brinquedo quebrado.”

Elias: Do campo... da quadra de lá de baixo e daqui... da quadra daqui...

P: A quadra da escola?

Elias: (assentiu com a cabeça)

P: E tem algum desses lugares que é mais especial pra você?

Elias: A quadra de lá de baixo...

P: – Por quê?

Elias: Porque eu gosto de lá...

Mirele: Aqui, o Monte de Cima. Que aqui eu tenho mais amigos e lá eu [o Monte de Baixo] não tenho quase ninguém...

P: Lugar mais especial...

Mirele: Ahhh, a gente fica brincando na rua do cemitério, na pracinha... a gente brinca num “mucado” (bocado) de lugar!

As falas das crianças aparecem carregadas de afeto que delineiam parte de suas vivências no Monte. Para Vygostky, o meio exerce importante influência no desenvolvimento da criança, no entanto, “[...] uma mesma situação do meio [...]; possui influência diferente sobre o desenvolvimento de cada criança” (2011, p. 683). Ainda, segundo o autor:

[...] A vivência é uma unidade na qual [...] o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa. - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são representadas na vivência [...]. Na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (2011, p. 686)

Figura 8 - Praça do Campo

Fonte: Baiana FM (2016).

Figura 9 - Rua do Cemitério

Fonte: Maria das Graças A. Dias (2013).

É possível notar, também, que os lugares preferidos pelas crianças são aqueles em que possibilitam processos de interações entre elas e, entre outras pessoas, possivelmente, os adultos. *“Porque lá é assim... Fica mais concentrado, parece o centro do Monte”*. Vygotsky afirma que a interação social é

Um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórico e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano, desde que nasce. (VYGOTSKY apud BRASIL, 2006a, p. 14, grifo nosso. Apud SOUZA & ORTEGA p.3)

As interações sociais não são mencionadas como fundamentais, para qualquer ser humano, somente em uma visão ocidental, como é o caso do autor citado, um dos principais estudiosos sobre teoria do desenvolvimento e da aprendizagem. Também, muito anterior à tal perspectiva, a visão africana já considerava as interações sociais, como fundamentais para a constituição da pessoa. O *Ubuntu*, Segundo Desmond Tutu, Prêmio Nobel da Paz e Arcebispo Sul Africano,

Ubuntu é a essência de ser uma pessoa”, “significa que somos pessoas através de outras pessoas”, “que não podemos ser plenamente humanos sozinhos”, “que somos feitos para a interdependência”. Praticar Ubuntu “é estar aberto e disponível aos outros” e “ter consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos”. NASCIMENTO, 2014, p.6)

Tudo indica que as crianças, em seus processos de interações e, em seus lugares preferidos do Monte, estão a exercitar o *Ubuntu*. Ainda, outra dimensão que é possível destacar na construção das territorialidades por parte das crianças monteses, é a relação com a oralidade.

Para Hampaté Bâ (2010, p. 197), “a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação, entre comunidades ou grupos étnicos”. O Monte, visto, vivido e (res)significado pelas crianças, é aquele cujas histórias foram, e são, apreendidas a partir do contado com adultos, sejam esses parte de suas famílias biológicas ou, aqueles inseridos no contexto escolar. Isso parece demonstrar o quanto a dimensão oral é importante para a construção de suas narrativas. Tainá, quando questionada se conhecia as histórias do Monte diz:

P: E você conhece as histórias aqui do Monte, de antigamente?

Tainá: De antigamente... Eu só reconheço algumas...

P: Quais?

Tainá: É... Antes aqui não existia quase nada... Só mato, mato, mato... Tudo mato! Que aqui era um quilombo. Que aqui atrás, lá atrás, nas escolas de lá de cima, têm vários ossos e caveiras enterradas

P: E você sabe o que é um quilombo?

Tainá: Sei

P: Você pode me dizer o que é?

Tainá: É um lugar que se junta várias pessoas que foge...

Em uma conversa estabelecida com Luís, ao término da elaboração da Cartografia, e quando caminhávamos juntos, pelas ruas do Monte, ele me disse que sua avó havia contado que há muito tempo ali só existia fazenda, não tinha todas as casas que estão lá, hoje. As fazendas, por sinal, parece ter grande importância na territorialidade construída pelas crianças. O que não é possível qualquer estranhamento, já que, o Monte foi constituído, a partir de fazendas. Assim, no momento da construção do mapa da comunidade, as crianças desenharam as fazendas que circundam o Monte dentro do espaço da comunidade, no entanto, no meu olhar de adulta, o desenho não fazia sentido, já que, somente uma fazenda, na minha visão, circunda aquela comunidade. O olhar das crianças parece expressar o que Nascimento traz acerca da relação entre memória e infância, desde uma perspectiva africana. Para ele:

Como em expansão estão as crianças, em expansão está também a memória, não para acumular dados do passado, mas por sempre rearticulá-los criando, nas narrativas, um sentido diverso em torno do vivido. Não se trata, propriamente, de reinventar, mas de revisitar a história, percebendo o mesmo cenário desde outros encontros, de modo que a memória se apresenta como um palco de outro-mesmo e de um mesmo-outro que se encena sempre que uma história é contada, ouvida, sentida. (NASCIMENTO, 2018, p. 591)

As territorialidades das crianças do Quilombo do Monte Recôncavo perpassam suas relações com outras crianças e, com os adultos, mediadas pela natureza do lugar e das coisas que compõem aquelas paisagens. O campo, a quadra, a rua da Igreja, o *Tororó*, a *Caeira*,

compõem os cenários e as vivências infantis, delineando as formas de apropriação, produzindo as culturas das infâncias monteses, em todas as dimensões do vivido.

5.2 TEM O PAREDÃO E A FESTA DO DIA DAS CRIANÇAS! AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS EXPRESSAS NAS TERRITORIALIDADES DAS CRIANÇAS MONTENSES

As manifestações culturais podem ser entendidas como crenças, hábitos, tradições e saberes do patrimônio cultural de um povo, revelados a partir da gastronomia, das danças tradicionais, nos ritos e celebrações. Elas nos permitem compreender as formas que um dado grupo vê e pensa sua cultura, “pois elas representam mais que simplesmente uma expressão local, mas também as formas de pensar e sentir de um povo e o modo como estes elementos se modificam com o passar do tempo.” (LINKE, 2011, p. 2). Nesse sentido, o conceito de cultura é tratado como um processo dinâmico, que agrega valores e se modifica com o passar do tempo.

Diante da rica diversidade de manifestações culturais que acontecem, ao longo do tempo, no Monte Recôncavo, buscamos compreender quais delas compunham as construções daquelas crianças. Assim, o quadro abaixo contribui nesse sentido.

CRIANÇAS	FESTAS							
Luís	Paredão	Aniversário	Bingos					
Tainá	Aniversário	Bingo	Paredão					
Mirela	Paredão	Seresta	Carna- val	São João	Dia dos Pais	Dia das mães	Natal	Re- veil- lon
Elias	Paredão	Dia das Crianças						
Fábio	Vaquejada	Paredão						

De acordo com informações acessadas em 10 de dezembro de 2019, na página da Secretaria de Cultura de São Francisco do Conde, a cidade é guardiã de uma diversidade cultural inestimável. Suas maiores riquezas foram preservadas por meio da história passada de geração para geração. Desde a origem da cidade, os africanos que a habitavam aprenderam o valor, a importância e a sabedoria do falar. Por isso, ainda hoje, se mantêm vivas as manifestações culturais da era Colonial, entre elas, o Bumba-meu-boi. Também existem as produções culturais como o Lindroamor, Capabode, Mandus e os Meninos da Lama. Mas, sem dúvida, a festa mais

comemorada no município é o seu tradicionalíssimo é a de São João, que conta com danças populares, como o forró e a quadrilha, além de ter as bebidas e as comidas típicas da região.

Apesar do quantitativo de manifestações culturais citadas, somente a menina Mirele menciona o Carnaval, a Seresta e o São João. O sentimento é que as festas populares, não fazem parte das construções dos territórios daquelas crianças, mesmo compreendendo que, como destaca Dias (2015, p. 75), ao refletir sobre elas que,

As festas populares da comunidade reforçam as relações interpessoais do grupo, eventos que aglutinam, também, parentes, amigos e visitantes de outras localidades. A principal festa popular da comunidade é o festejo católico em homenagem à Nossa Senhora do Monte, com programação religiosa e profana iniciada no mês de janeiro e que culmina com a festa da padroeira no dia 02 de fevereiro, com missas durante todo o dia, encerrando com a procissão, momento de intensa socialização e expressão de fé da comunidade.

Por outro lado, o Paredão aparece na fala de todas as crianças. Destacamos a fala de Tainá e Fábio, para compreender a modalidade dessa festa, na perspectiva das crianças:

Tainá: As festa que tem aqui ou é de aniversário, ou é de bingo, que tem Paredão.

P: E você gosta?

Tainá: Paredão, não. Mas, o bingo...

P: Por quê?

Tainá: Porque tem várias coisas de baixaria..."

P: E quando que costuma ter Paredão, assim?

Fábio: De sábado e domingo..."

A menina Tainá, ao apontar a realização do paredão durante uma atividade de Bingo, parece entender que ele, em si mesmo, não é uma festa. Ao passo em que Fábio dá frequência que aconteçam os Paredões. Paredão ou Paredão de som, é um aglomerado de caixas de som acoplados na traseira de carros. É muito comum em São Francisco do Conde, festas animadas a partir de sons de Paredão. Muitas vezes essas festas são divulgadas utilizando-se somente do termo Paredão, fazendo com que o mesmo seja sinônimo de festa. Dentro de uma variedade de ritmos musicais que vai do *Funk* ao *Arrocha*, costuma-se tocar as músicas que fazem sucesso no momento, muitas delas, com evidente conotação sexual, como evidencia Tainá: “*Porque tem várias coisas de baixaria...*”.

O olhar das crianças para o Paredão, como festa, dialoga com o conceito de Duvignaud (1983), citado por Ramos (2017, p. 42). Para o autor, a festa tem por finalidade ser ela mesma, é criativa, transgride suas próprias regras, dialogando com o contexto social no qual está

inserida. Se apodera de espaços como a rua, os pátios, as praças, instalando-se e servindo para o encontro de pessoas.

5.3 A RELIGIOSIDADE

Entre as seis crianças entrevistadas, cinco disseram ser católicas e frequentadoras da Igreja de Nossa Senhora do Monte e uma, disse ser evangélica, sendo frequentadora da Igreja União, como ela mesma denominou. Segundo Dias (2015) a primeira Igreja Nossa Senhora do Monte foi construída na região por volta do século XV, mesmo período em que o Bispo D. Constantino Barradas criou a Freguesia de Nossa Senhora do Monte. A atual Igreja foi construída no final do século XVII. A história da comunidade se confunde com a história da fundação da Igreja, sendo esta de grande importância para o desenvolvimento e a socialização das pessoas, ao longo do tempo.

A forte presença da Igreja Nossa Senhora do Monte através dos seus rituais religiosos e sagrados, praticados durante muitos séculos, conferiu a esta comunidade um sentimento de fé e apego a esse monumento, principalmente em decorrência dos valores simbólicos que lhes foram agregados e pelo histórico do seu processo construtivo, isto é, ter sido edificada pelos seus antepassados escravos. (DIAS, 2015, p. 76)

Figura 10 - Nossa Senhora do Monte



Fonte: Câmara dos Vereadores de SFC (2017).

Já, a Igreja União ou o Ministério das Igrejas União em Cristo do Fogo e Poder Pentecostal, ainda chamada Ministério União em Cristo, foi fundada no ano de 1987, pela Bispa

Maria Julieta Pereira, na Cidade de Candeias – Bahia, conforme informações acessadas no Facebook da Igreja, no dia 09 de dezembro de 2019. O menino Luís, frequentador da Igreja, nos conta um pouco sobre a ela:

“É assim... cada lugar geral aqui tem uma igreja União. A principal é lá “ni” candeias, que é uma sede. Ai tem “ni” São Francisco, “ni” umas ilhas também tem. E ai tem aqui no Monte, tem no coroadó e vai indo. Até “ni” São Paulo, tem essa igreja”.

Na comunidade, segundo informações de moradores, têm dois terreiros de candomblé, sendo um desses, destinado ao culto de Caboclos. Além desses, também, de acordo com informações, há uma nova casa de candomblé, em construção. É interessante acompanhar a conversa tecida com as crianças sobre Religião, buscando compreender os sentidos e significados por elas construídos acerca das diferenças entre as manifestações religiosas. Conversávamos sobre lugares que conhecemos ou não no Monte e das dificuldades de se guiar por lugares desconhecidos sem mapas.

P: (...) O que eu falei do Pé do Loco... Sabe ali onde é a escola José de Aragão? A escolinha?

(Concordaram)

P: Em frente... tem um lugar chamado pé do loco... Que era uma árvore chamada Iroko, que tinha... O antigo dono daquele lugar tinha um... Um Candomblé ali. E aquela árvore era muito importante. Ai aquele lugar agora é só mato... Dizem que a árvore está lá ainda, eu não entrei...

Mirela: Árvore?

P: Uma árvore chamada Iroko... e aí as pessoas chamavam de Pé do Loco...

Mirele: Então lá... Então quer dizer que quem encosta na árvore ... Quer dizer que tem negócio de desejo?

P: Não...

Mirele: Poxa... eu queria...

*Luís: **Eu mermo... Candomblé... Tá amarrado!***

Tainá: Lá né nada! (Em resposta ao Luís)

*Luís: **(para Mirele) Ai você ia pedir essas coisas de desejo? Se ali tem sataná, que tem candomblé, mulher!!***

P: Mas, candomblé não tem nada a ver com sataná...

*Luís: **Tem sim!! Eles faz ritual pra diabo!***

P: Não...

Luís: É sim!

P: Quem disse?

Luís: Na igreja

Mirele: Na igreja de crente... Pq os crente tudo é...

Fábio: No católico não...

Mirele: no católico nunca falou isso!

Tainá: Nunca mesmo!!

Mirele: Meu deus...

Luís: No católico bota que Jesus tem 33 anos...

Mirele: Se a senhora entra... Eu moro do lado...

P: Vamos ouvir um de cada vez?

Mirele: Eu falo! Eu moro do lado daquela igreja que ele vai... é cada coisa que aquela igreja... Ai um canto... não sei como é que cantam...

Fábio: taratata taratata taratatata

(todas começaram a imitar alguma música da Igreja União)

Luís: É mentira! Não é essa música...

Fábio: (não entendi nada)

Luís: É aquele negócio... taratata taratata taratatata... é porque...

P: (todas querem falar juntas) Peraí, agora é o Luís!

Luís: É assim... cada lugar geral aqui tem uma igreja União. A principal é lá ni candeias, que é uma sede. Ai tem ni São Francisco, ni umas ilhas também tem. E ai tem aqui no Monte, tem no coroad e vai indo. Até ni são Paulo tem essa igreja.

P: Ai é nessa igreja que fala que o candomblé é do demônio?

Luís: Não... entenda.. É tipo assim, muitos diz que espírito de Deus entra lá e canta essa música "O queru... chegou.. ai fica xxxx

Elias: tarata...

Mirele: Mas, na igreja fala bem...

Luís: Ai é diferente do que a igreja católica... ai lá fica dizendo xxx de macumba. E diz.. Que Candomblé faz ritual pra satanás e esse negócio de bruxa é realiza... é real.... é coisado com Candomblé... ai tava falando lá...

Mirele: Na nossa Igreja não canta essas músicas ... taratata taratata.. É assim... fala assim... Aleluia... Santo santo, senhor deus do universo... Essas coisas, essas músicas...

Samanta: Nunca fala de candomblé lá...

P: É isso que eu ia perguntar... A igreja de vocês, que é a católica, fala que o candomblé é do diabo?

Samanta: Não... (todas as outras, não...)

Mirele: fala que... Fala bem de Deus, fala de Jesus, fala de Maria...

Fábio: E jesus não é a mesma coisa de Deus??

Luís: Não... Jesus é Jesus, Deus é deus!!

Mirele: Deus é o pai de Jesus... Maria é a mãe de Jesus...

P: A gente falou de três religiões aqui (...) e nenhuma delas fala de demônio...

Luís: Agora, então porque eles chama caboco? (...) mas, vc sabe que nem todos que é do candomblé fica no candomblé...

As falas de Luís (negritadas no excerto), evidencia um olhar pejorativo acerca das religiões de matriz africana, construído a partir do discurso da Igreja União, acessado pelo menino. É importante ressaltar que o aumento do protestantismo na comunidade (que conta hoje com cerca de cinco igrejas evangélicas) é latente, o que parece contribuir para uma certa marginalização - no sentido de sofrer muitas críticas - de religiões de matriz africana no Monte. Nas narrativas tecidas entre as crianças, parece haver uma disputa sobre qual denominação religiosa fala mal ou bem do Candomblé, apontando, em princípio, para duas possibilidades: uma maior tolerância dos católicos da comunidade ou uma discursividade que normalmente aparece em falas de adultos e que, ainda, não foi apropriada pelas crianças pesquisadas. Ou seja, o ritual que acontece durante a realização de missas, por exemplo, se dá de forma unificada entre as igrejas, deixando, assim, pouco espaço para uma fala pública com um teor mais crítico em relação às demais religiões, por parte do regente do culto. Contudo, não podemos afirmar qual e o que fundamenta a aceitação apontada pelas crianças, visto que este não foi o objetivo deste trabalho.

Por outro lado, cabe destacar o evidente racismo religioso que pauta a visão da Igreja União e que tem influenciado a construção da concepção sobre religião, do menino Luís. A ideia à qual ele está exposto indica uma base pautada em uma visão eurocêntrica de dualidade

entre o bem e o mal. Se Deus é o bem, tudo aquilo que julgam se afastar desse Deus, é o mal. Para Oliveira (2017), esta discriminação em relação as religiões de matriz africana não é pautada somente pela intolerância, mas pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira.

[...] não se trata de um simples ato de não concordar com o outro, mas sim de moldar uma sociedade em que as práticas não eurocentradas, que incluem as religiões afro-brasileiras, mas não só são discriminadas, criminalizadas e perseguidas seja de forma normativa, como os artigos que criminalizavam as práticas afro-brasileiras no código penal até 1940 seja no atual código penal, ou ainda perseguição neopentecostal a essas religiões. Não se trata de intolerância religiosa, se trata de racismo religioso! (OLIVEIRA, 2017, p. 48)

A forma de organização do ritual da Igreja União, com músicas tocadas ao vivo e em volume alto, muitos gritos de louvor, parece, de certa forma, incomodar as crianças frequentadoras da igreja Católica, como é possível perceber na fala de Mirele e na tentativa de reprodução dos sons das músicas lá cantadas, por todas as crianças.

“Mirele: Eu falo! Eu moro do lado daquela igreja que ele vai... é cada coisa que aquela igreja... Ai um canto... não sei como é que cantam...”

Mirele: Na nossa Igreja não canta essas músicas ... taratata taratata..”

5.4 A ANCESTRALIDADE

A convivência com as pessoas mais velhas da comunidade aparece na voz das crianças, de uma maneira geral, relacionadas às pessoas mais velhas da própria família. Mirele *“Mais velhas... a minha vó...”* e Tainá: *“Minha tia que já morreu... meu avô que já morreu... É como é o nome... A mulher que mora bem aqui.”*, quando questionadas acerca das pessoas mais velhas da comunidade e que eram conhecidas por todo mundo, a relação familiar e a morte, também apareciam como transversal. Quando foram convidadas a pensar sobre o que as pessoas faziam no Monte, para serem importantes, as crianças apontaram a relação com o trabalho ou o não trabalho, como no caso do avô de Tainá, que em função de um acidente na *Caeira*, passou a usar cadeiras de rodas. A menina destaca que a tia, já falecida, era conhecida porque:

“Ela... Ela faz várias coisas... Ela já morreu tb... Que ela era minha tia também... Ela costurava, fazia várias coisas... Ia pra igreja... fazia várias coisas...”

Para Mirele, sua avó é importante por vender geladinho. Fábio considera as pessoas mais velhas importantes:

“Porque... é mais velho de que a gente... também... quando a gente pede as coisas, elas dá também...”

É necessário considerar que as crianças constroem formas de pensar, ser e agir no mundo, completamente diferente de um adulto, ou seja, elas não mencionarem ou articularem “pessoas mais velhas”, para além daquelas com quem tinham laços consanguíneos, não significa que elas, a longo prazo, não ampliem suas formas de pensar. Já que, para Leite (1996, p. 110), nessa complexa proposição da existência, que coloca a morte dentro da vida, os ancestrais negro-africanos constituem, juntamente com a sociedade e sem dela separar-se, um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a objetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e das suas formas de ações sociais.

5.5 AS HISTÓRIAS... E LENDAS, NAS PERSPECTIVAS INFANTIS

Segundo Freitas, Cardoso, João, Kriegler & Marcelo, Pinheiro (2018), mitos, lendas, rituais, crendices e outros elementos fazem parte do folclore mundial, compreendendo que o folclore se constitui em um sistema de representações, costumes, tradições, crenças, mitos e formas de manifestação artística que exprimem um modo de vida particular, um meio de interpretar a realidade social e o ambiente geográfico, de ordenar a vida em sociedade e de exprimir os valores básicos da cultura. Sob essa ótica que é possível compreender as respostas das crianças, ao serem questionadas sobre quais histórias relacionadas ao Monte, elas conheciam:

P: E você conhece as histórias aqui do Monte?

Elias: Conheço... a do... qual o nome... A do bolo e a da mula sem cabeça.

P: Como que é essa do bolo?

Elias: A do bolo? É que... É Bolo de carne... Que ele entra por debaixo das porta...

P: Um bolo de carne que entra por debaixo das portas? E faz o que com as pessoas??

Elias: Ele leva pra casa dele ...

Fábio: eu só conheço uma de São Francisco... que quando vinha de noite aparecia lobisomem.

P: Ahh, então sua vó sabe muitas histórias do Monte! E mesmo assim ela não conta pra vocês?

Luís: De vez em quando... Quando eu tinha medo de lobisomem mesmo ela sempre falava. Ai eu comecei a dormir com ela, mas agora não tenho mais medo.

As respostas apresentadas pelas crianças, parecem estar em consonância com o que os autores mencionados descrevem sobre o que é lenda. Para eles, lenda é uma palavra originária do latim “*legenda*”, provinda do verbo “*legere*” (ler), recebendo este nome em alusão às leituras feitas em mosteiros sobre a vida de santos e mártires, referindo-se a uma história fabulosa. Nesse sentido, lenda

é uma narrativa transmitida oralmente, que trata de fatos admiráveis, pautados na imaginação, que são misturados a fatos reais, gerando interessantes histórias em base de fantasia. Antes da escrita, essas histórias eram contadas ao redor de fogueiras, passando a constar de livros, na forma de contos escritos, apresentando referência cultural, e sendo pautadas em tradições e mitos misteriosos. As lendas podem ser de dois tipos distintos: 1) explicação de situações ou acontecimentos sobrenaturais que, muitas vezes, partem do imaginário e não encontram respaldo no conhecimento científico, ou por ele não ocorrer ou por ser desconhecido; e 2) apresentar um fundo moral, geralmente vinculado a ensinamentos de como orientar procedimentos e comportamentos. (FREITAS, CARDOSO, JOÃO, KRIEGLER & MARCELO, PINHEIRO, 2018, p. 145)

Importante notar que as respostas esperadas, a partir de uma perspectiva adulta da pesquisadora, ou seja, aquelas referentes à história do Quilombo do Monte Recôncavo, não apareceram. No entanto, as crianças parecerem estar dando continuidade aquelas histórias contadas pelos adultos locais, já que, segundo eles – os adultos - as histórias do Monte Recôncavo são entrelaçadas pelas histórias de seus ancestrais, como, por exemplo, a mãe d'água e a cobra encantada da fonte do *Tororó*.

6 SER QUILOMBOLA É “SERMOS” NEGROS

Segundo Schimitt, Turatti e Carvalho (2002) e Almeida (2011) o conceito de quilombo utilizado pela legislação do império no século XVIII “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco em partes despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, influenciou uma gama de pesquisadores sobre a temática quilombola, até meados do século XX. A partir principalmente da década de 1980, o conceito foi ressemantizado politicamente. Atualmente, tal conceito não se refere a resíduos arqueológicos, nem se trata de grupos isolados ou de uma população homogênea. Ao contrário disso, segundo O’ Dwyer (2002), o mesmo aponta para o desenvolvimento de práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida.

Nesse sentido, a identidade quilombola é aquela que está inscrita no momento presente, inscritas na luta pela permanência e posse de suas terras bem como pela busca de preservação/legitimação de seus modos de vida. Apesar do movimento de mudança do conceito no campo científico e jurídico, em sua maioria, a sociedade brasileira ainda se pauta em um pensamento que tem como base o período histórico colonial, acerca da compreensão sobre o que é quilombo. No que tange as crianças colaboradoras da pesquisa, parecem não fugir à regra. Ao serem questionadas sobre seus conhecimentos sobre o que é um quilombo, as seguintes respostas vieram à baila:

Mirele: É normalmente não... é assim, tem vezes que eu me esqueço, tem vezes que eu me lembro...

P: E agora você esqueceu? Ou lembra de alguma coisa?

Mirele: Só lembrei mesmo dos negros...

Fábio: O quilombo é um... onde... os negros fugiam pra ficar... pra não ser escravo.

Tainá: É que a gente foge pra lá e se reúne.

No caso de Mirela, apesar de não ser possível assegurar o que exatamente quer dizer, parecer haver uma inconstância em sua compreensão, ou seja, a construção sobre o que é um quilombo, poder ser lembrada ou não. Quando questionadas sobre em que local ouviram dizer que o Monte é um quilombo, Mirela e Tainá, disseram ter ouvido em casa ao passo que Luís, Elias e Fábio, apontaram a escola como o local em que adquiriam tal conhecimento. É possível, por meio das conversas descritas, perceber como as crianças interpretam tal conhecimento, assim:

Luís: “Porque os escravo veio pra cá, começou a viver aqui e disse que foi quilombo. E disse que essa escola aqui primeiro era quilombo, depois foi uma delegacia e depois uma escola.”

A fala de Luís traz alguns aspectos importantes. Primeiro, por ter entrado em contato com o conceito quilombo no âmbito escolar, aponta a participação dessa instituição para a construção da identidade das crianças, naquele território. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de 20 de novembro de 2012, tal educação deve organizar o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.

A educação, segundo as diretrizes, destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. De acordo com o Art. 3º das Diretrizes, entende-se por quilombos os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica.

O segundo aspecto interessante a ser ressaltado na fala do menino, indica que ele está tentando compreender uma certa cronologia da história daquele lugar. No entanto, sua lógica parece estar pautada em uma construção, de uma identidade quilombola, baseada no “senso comum ocidental”, sobre o sentido de quilombo. Encontramos outros resultados nas falas das crianças, demonstrando certa diversidade de compreensões e interpretações. Mirele, quando questionada sobre o que achava do Monte ser um quilombo ela responde:

Mirele: Ótimo... Nós todos somos quilombolas mesmo...

P: E o que é ser quilombola?

Mirele: Ser negro.

Talvez, sua resposta encontra respaldo em formas trabalhadas a partir da filosofia *Bantu*, mais especificamente, a filosofia da *Bisoidade*, desenvolvida por Malomalo (2018), a partir do pensamento de *Ntumba*. Segundo ele, *Biso*, em Lingala, significa Nós. A consciência coletiva

de que só existe a possibilidade da existência do eu, a partir da comunidade. Também, em respostas elaboradas pelas crianças, durante a construção da Árvore da Vida, podemos destacar trechos que reforçam tal perspectiva *bisoista*, como possibilidade de compreensão da pergunta, “Ser quilombola é...”. A resposta que ganha destaque é a de Tainá, “Seremos negros”, ou, no eixo “O monte é...” apareceram respostas como: “Tem vários negros”, “quilombo” e “um lugar para ser livre”. Com a última frase, nos parece que as crianças fazem a seguinte relação: se este lugar em que estou hoje, foi o lugar para o negro (que somos) fugir em busca de liberdade, não há outro sentido que não este ser sempre um lugar de expressão, dessa liberdade.

Outra fala que do nosso ponto de vista merece destaque é a de Tainá, no que tange a pergunta sobre o que acha do Monte ser um quilombo.

Tainá: Que assim... É... Várias pessoas ‘gosta’. E várias pessoas reclamam da cor do outro. Mirele, aquela que veio pra cá, não gosta da cor da minha amiga, só porque a minha amiga é mais escura. Ela fica falando que ela é tão feia... que ela num... que ela nem gosta de falar com minha amiga. Minha amiga disse: Mirele, eu não tenho medo disso não porque isso é... Racismo.

Como bem nos ensina o professor Kabengele Munanga (2003), a classificação entre os grupos humanos, ocorrida entre os XVIII-XIX, foi realizada estabelecendo uma escala de valores entre as chamadas raças, relacionando os traços biológicos (cor da pele, traços morfológicos) às qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo.

Assim, a fala da menina pode indicar que aquela construção de identidade, está sendo processada é pautada pelo racismo, ou seja, a identidade quilombola tem como ferramenta de mobilidade um corpo, e esse corpo é negro. Assim, Munanga ainda contribui para compreendermos a fala de Tainá, para ele,

O racismo é uma crença na existência das raças hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido por traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual pertence. De outro lado, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p.24)

Ou ainda, a fala exemplifica aquilo que Nogueira (2006) denominou de preconceito de marca, ou seja, no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos da América, é a aparência que importa, sendo assim, talvez, o uso pela menina dos termos “sermos negros”; “sermos respeitados” e “ter cabelo arrumado”, para completar a frase “Ser quilombola é.” No Brasil, o racismo está diretamente relacionado a cor das pessoas, numa gradação cromática que subalterniza, exclui, deprecia os sujeitos não brancos tendo como base, a sua aparência. Sendo assim, a menina Mirele, que de acordo com Tainá, é negra, pode estar introjetando aquilo que Munanga (2004) chama de ideal de branqueamento, ou seja, por mais que a pessoa possua um corpo e uma cor de pele preta, se vê e se sente, como branca.

6.1 SER CRIANÇA É SER QUILOMBOLA

Entender as crianças como atores sociais é entendê-las como produtoras de cultura oriunda de suas vivências e mediadas a partir da relação entre seus pares, com os adultos e com o mundo. Com isso, entende-se que infância é uma categoria construída socialmente e culturalmente e, em contextos específicos. Assim, as culturas infantis produzidas no quilombo Monte Recôncavo têm especificidades que a diferem de outras infâncias e, ao mesmo tempo, em que possui proximidades. Por esse conceito, culturas infantis, Sarmento (2003) diz que é a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. Para ele, ainda,

a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. Tal como afirma Sutton-Smith, “brincar com os outros, não brincar com objectos” (1986: 26). O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO (2002, p. 9)

Segundo Silva (2012), as brincadeiras são manifestações culturais, sociais e históricas, muito vinculada ao mundo da criança. A criança aprende a brincar com seus pares e com outros membros de sua cultura. No entanto, é interessante destacar que na fala das crianças do Monte Recôncavo, apesar das brincadeiras serem centrais, aquelas desenvolvidas na rua disputam espaço com os *tablets*, celulares, computadores e *videogames*. Sendo assim, considera-se fundamental evidenciar que viver em um território quilombola, não exclui as crianças de experiências vinculadas ao mundo da tecnologia e, por sua vez, a um mundo cada vez mais

globalizado. Nesse sentido, encontramos proximidade com a pesquisa realizada por Cruz (2017). Ela registra que “as crianças da comunidade Olho D’água dos negros também são consumidoras dos produtos e serviços de fora. Brinquedos, desenhos animados, celulares e, outra série a que elas têm acesso e fazem uso no seu dia a dia.” (CRUZ, 2017, p.44). O quadro abaixo, nos permite compreender as brincadeiras realizadas pelas crianças do Monte Recôncavo:

BRINCADEIRAS REALIZADAS NA RUA				
Bola	Esconde-esconde	Bicicleta	Pega-pegas	Comidinha
Brincar no celular	Baleou	7 Pedrinhas (os dois tipos)	Cantar	Corda

Todas as crianças colaboradoras desenvolvem brincadeiras nas ruas do Monte. De acordo com Silva, Andrade, Torres e Amorim (2017), as brincadeiras coletivas, principalmente as das ruas, trazem grandes contribuições para o desenvolvimento da criança. Para elas,

Esse tipo de brincadeira pode exercitar várias capacidades, como a descoberta, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o prazer, a noção do real e do irreal e, principalmente, os laços afetivos entre as crianças, por meio do desenvolvimento da comunicação e socialização. Pode-se entender, então, que a brincadeira auxilia no desenvolvimento holístico da criança, ou seja, um desenvolvimento conjunto, da totalidade, não apenas em elementos isolados. Assim, a cultura e a sociedade são meios que permitem que a criança interaja com elementos que servirão de base para as suas brincadeiras. O brincar é uma imagem cultural que acompanha o indivíduo por toda a vida. A cultura lúdica se apropria de elementos da cultura da criança, adaptando-os e aplicando-os nas brincadeiras. A cultura lúdica é construída e enraizada através das brincadeiras. (Silva, Andrade, Torres e Amorim, 2017, p. 65)

Das brincadeiras citadas pelas crianças a *sete pedrinhas* é aquela que elas mais brincam ao lado do *pega-pegas* e do *esconde-esconde*. O jogo as sete pedrinhas pode ser desenvolvido de duas formas. Embora seja muito difícil precisar a origem exata das brincadeiras infantis sabe-se que, em função do processo de formação da sociedade brasileira, elas tiveram origem a partir de práticas culturais indígenas, africanas e brasileiras. As Sete pedrinhas, por exemplo, têm similaridade com um jogo chamado “Cinco Marias”, em que se jogam com ossinhos. De acordo com o que indica a cartilha “Reencantando Infâncias com cantigas, brincadeiras e diversão”, produzida pelo Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata, a origem do jogo se deu entre os Egípcios, que utilizavam ossinhos, para prever o futuro.

O jogo sete pedrinhas, o mais utilizado pelas crianças em suas brincadeiras, a princípio, pode ser Jogado das seguintes formas:

1) Empilha-se sete pedras no meio entre as duas equipes; quando um dos jogadores de uma determinada equipe derrubar as pedras, todos devem correr para não serem baleados pelo time adversário, enquanto busca reorganizar as pedras.

2) Pode ser jogado por até 4 pessoas. Cada participante deve entrar no jogo com sete pedrinhas. A pessoa que inicia o jogo deve lançar todas as duas pedras para o ar e tentar apanhar o maior número delas, com as costas das mãos. O número de pedras recolhidas é igual ao número de jogadas da rodada. Em seguida, cada uma das pedras é jogada ao ar e antes que elas possam cair, a participante deve tentar recolher o maior número de pedras que estão no chão.

Figura 11 - Sete pedrinhas



Fonte: Acervo da autora (2019).

Tudo indica que à medida que a sociedade se tornam mais complexa, a cultura muda e as brincadeiras sofrem alterações. Na contemporaneidade, surge uma gama de brinquedos e brincadeiras que envolvem a tecnologia e que se aperfeiçoam cada vez mais rápido. Sendo assim, o aparato tecnológico, com o seu incessante crescimento interfere na forma de brincar das crianças. Como mencionado, as crianças do Monte intercalam as brincadeiras com um caráter mais tradicional, com outras com base tecnológica, o diálogo com menina Mirele, evidencia isso.

P: Naquela vez que a gente falou da pesquisa das brincadeiras, você me falou que gostava de brincar no celular, no computador... Você ainda gosta?

Mirele: Ainda amo...

P: E você ainda tem aquele canal no Youtube?

Mirele: Tenho.

P: E ainda coloca vídeo lá ou não coloca mais?

Mirele: Não coloco mais, mas agora eu tô começando a fazer uma novelinha.

P: Que legal... e aí você grava...

Mirele: É... Como é o nome... A menina que não tinha amigos.

P: A menina que não tinha amigos? E qual a história dessa novela?

Mirele: A irmã proibia ela de ter amigos. Aí ela procurava muitos amigos, mas só que a irmã não deixava, prendia ela dentro de casa... Fazia muitas coisas com ela... Sem os pais saberem...

P: E você tem irmãs? Irmãos?

Mirele: Só tenho uma irmã... que é pequena...

Assim como Mirele, as demais crianças apontaram o uso do celular para brincar em algum momento do seu dia:

P: Quando você tá em casa, você brinca de que?

Elias: Fico jogando no celular... e... de bola... chutando na parede!

Silva, Andrade, Torres e Amorim (2017) mencionam que contato com meios eletrônicos permite que a criança desenvolva a coordenação motora fina, ao passo que tem que direcionar comandos para a máquina desenvolver a brincadeira, além de desenvolver a leitura, já que, para os comandos da máquina, existem teclas específicas, e, assim, a criança precisa dominar certos códigos. O raciocínio lógico também é bastante exercitado nesses jogos, pois as crianças devem criar certas lógicas para atingir objetivos.

6.2 O LUGAR DE MENINOS E MENINAS – AS QUESTÕES DE GÊNERO

Embora não fosse o foco da pesquisa e as brincadeiras realizadas por meninos e meninas não apresentarem uma demarcação de gênero, em vários momentos as diferenças entre meninos e meninas, apareceram. Na rotina diária de meninos e meninas, por exemplo, foi possível conhecer e analisar quais são os lugares sociais que têm sido determinados para os meninos e para as meninas. Em relação à pergunta: “Normalmente, o que você faz desde que acorda?”, as respostas são elucidativas:

Luís: Escovo o dente e tomo café e assisto televisão

P: E quando vc volta?

Luís: Quando eu volto, eu almoço... eu janto e praticamente e vou brincar”

Tainá: Arrumar a casa mais minha mãe...

P: E depois?

P (...) Quando vc chega da escola?

Tainá: Eu vou direto pra casa... Visto “ota” roupa e vou brincar com as minhas amigas!”

Mirele: É, eu escovo os dentes, tomo café, faço as coisas, depois fico vendo televisão e subo pra vim pra escola

P: E o que é fazer as coisas? Que coisas?

Mirele: Lavo prato, varro a casa, faço comida, limpo o banheiro, lavo roupa...

P: E quando vc fala que faz essas coisas, é ajudando a sua mãe?

Mirele: Uhum..."

Elias: Eu tomo café... aí depois assisto... e depois tomo banho pra ir pra escola

P: E quando você chega da escola?

Elias: Eu brinco!!"

Fábio: Escovo os dentes, tomo café e vou brincar de bike.

P: E depois que você chega da escola?

F – Eu troco a roupa, tomo banho e vou brincar de bike."

Somente Mirele e Tainá disseram ter que contribuir com os afazeres de casa, ao passo em que a rotina dos meninos, antes, e após o retorno da escola, está ligada somente ao brincar. Pelas falas, é possível entender que a construção dos papéis sociais de meninas e meninos e suas atividades, são bastante diferentes. Scott (1995) nos ajuda a compreender os fatores que conformam tais lugares sociais. Para ela, o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo, portanto, uma forma primária de dar significado às relações de poder. Como elemento constitutivo das relações de gênero estão os símbolos culturais, as normatizações (expressas em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas), ambos expressando uma forma binária e fixa os significados do ser mulher e do ser homem. “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, o conceito de gênero estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica e toda vida social.” (SCOTT, 1995, p. 88)

Já, Safiotti (2009) faz uma crítica ao conceito de gênero por considerá-lo demasiadamente generalizante, sendo usado de forma exclusiva para se pensar as especificidades de cada momento histórico. Diante disso, propõe o uso da categoria patriarcado, ou, ordem patriarcal de gênero, de forma a evidenciar as relações de dominação-exploração que garantem a primazia masculina. Em outros momentos da pesquisa, os lugares generificados de meninas e meninos, também ficaram evidenciados. Por exemplo, no decorrer da construção do mapa da comunidade, primeira atividade realizada para a produção de dados, era Luís quem organizava e definia o caminho da atividade, colocando Elias e Fábio, para auxiliá-lo mais de perto. Foi com os meninos, também, que ele decidiu que o papel para desenhar o mapa deveria ser maior e, portanto, trocado. No entanto, é necessário ressaltar que Tainá parecia, a todo momento, querer escapar do seu “lugar determinado” na construção do mapa, por exemplo, ela foi consultada ou chamada por Luís, várias vezes. Além disso, nos momentos em que eu caminhava pela escola ou sentava perto das crianças para observá-las, ela era a única que, naquele momento, jogava sete pedrinhas com os meninos. Essa transgressão em relação aos papéis que supostamente estão determinados, tem aparecido em diferentes estudos que têm a

questão de gênero e infância, como foco, será que as crianças começam a mudar suas práticas em seus mundos infantis, torço para que sim.

7 UMA PAUSA NA CAMINHADA: CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA COM AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS

Com os resultados obtidos no decorrer da pesquisa, pudemos delinear os sentidos e os significados que as crianças da Comunidade do Monte Recôncavo estão construindo sobre seus territórios e as experiências de ser criança e quilombola. As territorialidades das crianças parecem se dar em um processo de interação entre elas e com os adultos da comunidade, onde podem exercer suas vivências em diversos espaços. Numa apropriação que é feita a partir do corpo e dos sentidos. A natureza parece ter um importante papel nas suas territorialidades, em um movimento que parece compor o que Domingo (2011) chamou de “a arte do viver africano”.

Outra relação que nos foi possível estabelecer acerca das territorialidades, é que a mesma parece se dar em um exercício de Ubuntu, em uma relação em que só se é possível ser em comunhão com o outro e com o espaço, como extensão do seu ser. A oralidade também se apresenta nas vozes das crianças acerca dos seus territórios. Isso porque nos parece que o Monte visto, vivido e ressignificado pelas crianças, ele, é aquele cujas histórias foram, e são, apreendidas a partir do contado com e pelos adultos, sejam esses parte de suas famílias biológicas ou não.

A religião apresentou-se como uma importante mediadora das visões das crianças, com uma predominância do catolicismo. Necessário destaque para o discurso racista do protestantismo sobre a religiosidade de matriz africana. Nas conversas com as crianças ficou evidente que aquelas que têm acesso à igreja evangélica, está exposta a um discurso de ódio que, antes de tudo, se configura como racismo religioso.

Ser quilombola, para as crianças colaboradoras da pesquisa, parece estar pautado pelo conceito histórico de quilombo, a partir do qual se entende quilombos como “lugar de negros fugidos dos horrores da escravidão”. Na fala delas, destaca-se o importante papel da escola na construção de suas identidades, ao cumprir a sua função e propiciar o acesso ao conhecimento sobre quilombos, no âmbito escolar. Aqui podemos refletir sobre este movimento de consciência coletiva do eu a partir da filosofia da Bisoidade, em que a única possibilidade de existência do ser, se dá a partir da comunidade. Nesse sentido, destacamos a reflexão a partir do entendimento das crianças: se este lugar em que estou hoje foi o lugar para o negro (que somos) fugir em busca de liberdade, não há outro sentido que não este ser sempre um lugar de expressão dessa liberdade.

O ser criança no Monte Recôncavo está pautado pela liberdade, as crianças brincam na rua, com brincadeiras coletivas como o esconde-esconde; o pega-pega, e o baleou. Das

brincadeiras citadas pelas crianças houve um destaque para as sete pedrinhas, brincadeira que presenciei em vários momentos de interação com as crianças. Nos momentos em que não brincam na rua, as crianças apontaram os jogos tecnológicos como meios de brincadeiras, à exemplo do celular. As diferenças de gênero apareceram na pesquisa em vários momentos, destaca-se que somente as meninas citaram ter que contribuir com os afazeres da casa. Nesse sentido, é possível compreender que a construção dos papéis sociais das crianças, está pautado na definição de suas tarefas e rotinas, com desigualdades entre os papéis feminino e masculino.

Especificamente sobre a pesquisa, que ora fecho, porque jamais poderá estar concluída, quiçá, a mesma poderá contribuir como subsídio para as escolas que trabalham com os saberes das crianças, identificando suas brincadeiras e suas estratégias, para as construções que estão fazendo acerca do racismo religioso e do racismo a que estão expostas. Ou seja, é necessário o desenvolvimento de ações específicas, visando o enfrentamento e criando possibilidades para que as crianças, ampliem suas formas de pensar. Os resultados encontrados poderão, ainda, contribuir com a Associação de Moradores Quilombolas do Monte Recôncavo, na possível construção de políticas locais que levem em consideração as crianças enquanto sujeitos de direitos e colaboradoras na construção cotidiana da cultura daquele lugar.

Sim, como um campo de produção de conhecimento, é possível identificar alguns limites. Apesar do longo tempo de contato com as crianças, principalmente antes de entrar em campo, ao chegar, a minha entrada gerou grande apreensão e necessidade de alguns ajustes, especialmente no primeiro dia que não contei com a presença de todas as crianças, em função das fortes chuvas que impediram que o campo começasse no momento previsto. Além disso, uma pesquisa como esta, em que se pretendia ouvir as crianças, necessitava ser realizada com mais tempo, de forma a imergir com profundidade em suas vivências e histórias. O tempo e as limitações para o desenvolvimento de uma monografia, estiveram presentes.

Operacionalizar os procedimentos metodológicos e, sobretudo, realizar as análises à luz da Afrocentricidade, demonstrou ser um desafio. Isso porque, além de ser uma epistemologia em construção, os trabalhos encontrados dão conta de uma produção teórica acerca do tema, no entanto, estar em campo e operacionalizar conceitos teóricos, não foi tarefa fácil. Diante disso, é necessário um maior aprofundamento teórico, experimentação de possibilidades metodológicas e de análise para que se consolide um saber localizado, desde a base afrocentrada.

A pesquisa realizada demonstrou a emergência em se realizar mais trabalhos que deem voz as crianças, sobretudo as crianças negras e quilombolas, possibilitando que falem de suas vivências e de suas visões de mundo. O que poderá contribuir, inclusive, com o saber

pedagógico de professoras e professores comprometidas(os) em subverter a lógica de uma educação pautada, apenas, em saberes construídos pelos adultos e no, dito, não saber das crianças.

Esta pesquisa será a base de uma pesquisa já iniciada no Programa Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, que está sendo realizado na Universidade do Estado da Bahia, campus XVI, em Conceição do Coité, acerca dos saberes e fazeres quilombolas e suas articulações com o currículo escolar.

Realizar este trabalho foi muito prazeroso. O contato com as crianças durante os últimos anos em que estive na UNILAB me possibilitou, e me possibilita, a construção da minha professoralidade, a partir de um outro lugar. Sem dúvidas, se sou hoje uma professora e pesquisadora, é porque aprendi a ser com cada uma delas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, LBP. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. De Quilombolas e as novas etnias. Manaus: UEA Edições, 2011.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como fundamento. Ujima. Revista de Estudos Culturais e afro-brasileiros, 2014.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: SANSONE, Lívio. PINHO, Osmundo Araújo. Raça: novas perspectivas antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios quilombolas: geografias, cartografias e conflitos institucionais. Revista Eixo. v.6. n.2. Brasília: 2017
- _____. Territórios de comunidades quilombolas do Brasil: segunda configuração espacial. Brasília: Mapas Editora e Cosultoria. 2005
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org), Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BÂ, Amadou Hampatê. A tradição viva. In: História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África, 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- _____. Amkoullel, o menino Fula. São Paulo: Palas Athenas: Acervo África, 2013.
- BRASIL. Constituição Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Decreto nº 3.912/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2001/D3912.htm
- BRASIL. Decreto nº 4.887/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm#art25
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília. 2012.
- BUOVINI, Emilio. Tradição oral afro-brasileira: as razões de uma viralidade. Tradução: Karin Khoury. Proj. História, São Paulo, jun: 2011, p. 37-48.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: SEMINÁRIO OUVINDO CRIANÇAS. Fortaleza, 29 jun. 2005. Anais... Fortaleza: UFC, 2005.

CARRIL, Lourde. Quilombo, Território e Geografia. Revista Agrária, nº3, p.p 165-171. São Paulo: 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. FFLCH, 2007. 85p. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>

CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade, volume II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS DA ZONA DA MATA. Reencantando a infância com cantigas, brincadeiras e diversão. Viçosa: 2009.

CELESTINO, Rubens. Saberes, Cantos e Encantos do Quilombo do Monte Recôncavo. 2015, no prelo.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; BARROSO, Vinícius Santos. Mapas vivenciais e a pesquisa com crianças. Revista Educ. Foco, vol. 12, n] 3, p. 989-1006, Juiz de Fora: 2018.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005

CRUZ, Luciana Soares da. ‘Eu disse! Aqui é bonito demais!’: Ser criança quilombola na Comunidade Olho D’água dos Negros. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Piauí. 112f. Pauí: 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai/ago. 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.) Por uma Cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças, 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Diferentes infâncias, diferentes questões para pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DIAS, Maria da Graça Andrade Dias. Memória e existências: Identidade e valores na representação social do patrimônio no Recôncavo da Bahia. Tese [Doutorado]. Escola de Arquitetura – Universidade Federal de Minas Gerais. 206f. 2015

DOMINGOS, Luís Tomas. A visão africana em relação À natureza. Anais do III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das religiosidades In: Revista Brasileira de História das religiões. nº9. Maringa: 2011

FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREITAS, A. C. ; CARDOSO, I. S. ; João, M. C. A. ; KRIEGLER, N. ; PINHEIRO, M. A. A. Lendas, misticismo e credences populares sobre manguezais. In: Pinheiro, M.A.A.; Talamoni, A.C.B.. (Org.). Educação Ambiental sobre Manguezais. 1ed.São Vicente: UNESP - Instituto de Biociências, Câmpus do Litoral Paulista, 2018, v. 1, p. 144-165

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

HAESBART, Rogério. O Mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. Revista África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São paulo: 1995/1996, p. 103-118.

LINKE, Paula Piva. Manifestações populares: cultura, memória e patrimônio. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo: 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. Revista Geografares, nº 12, p. 221-227, Julho: 2012.

MACHADO, Vanda. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf> Acesso: outubro/2019.

MALOMALO, Bas’Ilele. Estudos Africanos ou Novos Estudos Africanos: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. X Ccongresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, Uberlândia: 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1530801245_ARQUIVO_NovosEstudosAfricanos.Copene2018.pdf Acesso em: setembro/2019.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org), Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de Identidade In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério.) Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular: 2009

MUNANGA, Kabengele. A origem e o histórico do quilombo na África. Revista USP, São Paulo: 55-63, Dezembro/fevereiro 95/96

_____. Uma Abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 2004, p. 15-34.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Temporalidades, memórias e ancestralidade: Enredamentos africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar. (orgs). Filosofia e Educação em errância: Inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: Nefi. 2018.

NEVES, André. Obax. São Paulo: Editora Brinque-Book. 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n.1, 2006.

NUNES, Míghian Danae Ferreira; CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. As crianças negras vistas pela Sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura. Revista Saber e Educar 21, Estudos da Criança: 2016.

_____. Cadê as crianças que estão aqui?: o racismo (não) comeu. Revista Latitudes, vol. 10, nº2, pp. 383-423, 2016.

O'DWYER, Eliane Cantarino. "Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos". In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia: FGV, 2002.

_____. Terras de Quilombo, identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. Tomo – Revista do Núcleo de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. nº 11. Sergipe: 2007.

OLIVERA, Ariadne Moreira Basílio de. Religiões Afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: _____; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). As crianças: Contextos e identidades. Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança: 1997.

QUINTANEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.) Por uma Cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças, 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org), Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Editora Ática: 1993.

RAMOS, Cleidiana Patrícia Costa. Festa de verão em Salvador: um estudo antropológico a partir do acervo documental do jornal A Tarde. 2017. Tese [doutorado] Programa de Pós-graduação em Antropologia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

REIS, João Jose. *Negociação e Conflito: A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: 2009

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*. Flacso-Brasil. Série de Estudos e Ensaio, junho, 2009.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza Santana. *Modos de ser criança no quilombo Mato do Tição –Joaboticatubas – MG*. 2015. Tese [Doutorado]. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. 248 f., Minas Gerais

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. *Metodologias de pesquisa empírica com crianças*. Revista Sociologia, problemas e práticas, nº 35, 2001, p. 9-29

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.) *As crianças. Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pedreira de Carvalho. *A atualização do conceito de quilombo: Identidade e território nas definições teóricas*. Ambiente e Sociedade, ano V. nº 10. 2002.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W.. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.), de artigo originalmente publicado em: *Educação & Realidade*, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990. Tradução da versão francesa (Les Cahiers du Grif, nº 37/38. Paris: Editions Tierce, 1988.) por Guacira Lopes Louro.

SILVA, Rosinete Paulino da. *Com a palavra as crianças: O processo de constituição identitária da criança da Comunidade Quilombola de Acauã – Poço Branco/RN*. Dissertação [Mestrado]Programa de Pós-graduação em Antropologia social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 256f. Natal, 2014.

SILVA, Simone Rezende da. *Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra*. In: LOMBA, Roni Mayer; RANGEL, Katia de Souza; SILVA, Marcelo Gonçalves da. (org). *Conflitos, Territorialidade e desenvolvimento: algumas reflexões sobre o campo amapense*. Dourados:Editora UFGD, 2014.

SILVA, ANDRADE, TORRES & AMORIM. *As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural*. HOLOS, Ano 33, Vol. 03, 2017.

SILVEIRA, Yume Kikuda. *Território e territorialidade: estudo no Quilombo Madira em Cananéia-SP*. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos - A construção do Brasil: geografias, ação políticas e democracia. São Luís: 2016.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto. Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativa dos mundos sociais das crianças. Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Application in Social Research Methodology, Amesterdan, 2014.

SOUZA, Mária Lúcia Anacleto. “Ser quilombola”: Identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. Tese [Doutorado]. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. 265f. Campinas.

SOUZA, Lilian Aparecida de; ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro. O Lugar das Interações Sociais na Educação Infantil: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. 2012. Disponível em: Acesso em: 9 jun. 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Os valores civilizatórios e a educação infantil: uma construção afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org). Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: A questão do meio na Pedologia. Psicologia USP, São Paulo: 2010. Tradução por Márcia Peleggi Vinha.