

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES
CULTURAIS
DOUTORADO EM PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

JAQUELINE DA SILVA TORRES CARDOSO

**“QUILOMBOLA É AQUELA PESSOA QUE LUTA PARA SER GUERREIRO”:
ESTUDO ETNOGRÁFICO DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE CUSTANEIRA/TRONCO NA CIDADE DE
PAQUETÁ DO PIAUÍ – PIAUÍ/BRASIL**

NOVO HAMBURGO

2022

JAQUELINE DA SILVA TORRES CARDOSO

**“QUILOMBOLA É AQUELA PESSOA QUE LUTA PARA SER GUERREIRO”:
ESTUDO ETNOGRÁFICO DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE CUSTANEIRA/TRONCO NA CIDADE DE
PAQUETÁ DO PIAUÍ – PIAUÍ/BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Processos e Manifestações Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magna Lima Magalhães.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Carvalho da Rocha.

NOVO HAMBURGO

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Cardoso, Jaqueline da Silva Torres.

"Quilombola é aquela pessoa que luta para ser guerreiro": estudo etnográfico do processo de socialização das crianças quilombolas na comunidade Custaneira/Tronco na cidade de Paquetá do Piauí – Piauí/Brasil / Jaqueline da Silva Torres Cardoso. – 2022.

242 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2022.

Inclui bibliografia.

"Orientadora: Prof.ª Dr.ª Magna Lima Magalhães ; Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Luiza Carvalho da Rocha."

1. Brincar. 2. Criança quilombola. 3. Escola. 4. Família. 5. Socialização. I. Título.

CDU 316(=1.81-82)

Bibliotecária responsável: Janice Moser Corrêa – CRB 10/2315

JAQUELINE DA SILVA TORRES CARDOSO

**“QUILOMBOLA É AQUELA PESSOA QUE LUTA PARA SER GUERREIRO”:
ESTUDO ETNOGRÁFICO DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE CUSTANEIRA/TRONCO NA CIDADE DE
PAQUETÁ DO PIAUÍ – PIAUÍ/BRASIL**

Tese de Doutorado apresentado à Banca Examinadora em 23 de fevereiro de 2022.

COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Magna Lima Magalhães

Universidade Feevale - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Saraí Patricia Schmidt

Universidade Feevale – Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Miriam Steffen Vieira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Britto Pólvora

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) –
Examinadora Externa

*Aos meus filhos, Heitor e Pietro, pois com eles
aprendi o significado da palavra amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força, coragem e saúde para concluir esta importante etapa de minha vida.

Aos meus pais, Pedro Viana e Hildete Mendes, pelo amor incondicional e por me apoiarem e que me incentivarem em todas as minhas escolhas.

Ao meu marido Tairone Cardoso pelo amor, companheirismo e exemplo de altruísmo nesses 19 anos juntos.

Aos meus filhos Heitor Cardoso e Pietro Cardoso, razões da minha existência.

Aos meus sobrinho Francisco Henrique Macedo e Lucas Macedo pelo carinho de todos os dias.

Às minhas irmãs Caroline Torres e Juliana Torres por me ouvir, me fazer sorrir e me aconselhar nos momentos difíceis.

Aos meus tios, tias, primos, primas, afilhados e afilhadas por me proporcionar momentos felizes.

Ao meu cunhado Wellington Macedo por me fazer sorrir mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus avós Hilza Mendes (em memória) e Antônio Silva (em memória), que foram exemplos de determinação, de luta e de honestidade.

À Universidade Estadual do Piauí (UESPI) por incentivar a qualificação de seus docentes.

À Feevale, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, por proporcionar um ambiente acolhedor em que pude expandir meus conhecimentos.

Aos professores do PPG pela amizade, pelo apoio e pela troca de conhecimento durante esse processo.

À professora Ana Luiza Carvalho da Rocha pelo carinho, pela amizade, pela paciência, pelos momentos de surtos, pela orientação incansável e por acreditar em mim.

À professora Magna Lima Magalhães pela troca de conhecimento, pelas indicações bibliográficas necessárias e pela acolhida em um momento tão delicado.

Aos amigos do PPG pela acolhida, pelo carinho e pela preocupação com minha saúde física e mental durante esses quatro anos.

À Tatiana Barbarini pela parceria desde a época do Mestrado.

Aos moradores da comunidade Custaneira/Tronco por receber a mim e a minha família com carinho e hospitalidade.

Às crianças da comunidade Custaneira/Tronco, minhas parceiras de pesquisa, pois sem elas esta pesquisa não seria possível.

RESUMO

Custaneira/Tronco é uma comunidade quilombola localizada no estado do Piauí/Brasil. A diversidade de expressões culturais presentes nesse território sugere dinâmicas na transmissão de saberes que acompanharão o ser quilombola desde a infância. As formas de sociabilidade e de aprendizagem da criança, tanto nas relações familiares quanto nas relações escolares ou com seus pares, possibilitam a recriação e a transformação de elementos identitários que favorecem a permanência do referido quilombo ao longo do tempo. Por esse motivo, a presente pesquisa propõe um olhar para as esferas de socialização da criança quilombola (a família, a escola e os pares). Esse contexto suscita a seguinte problematização, que cria consistência para a trajetória desta pesquisa: como a criança da comunidade Custaneira/Tronco constrói o conhecimento social para tornar-se um “ser quilombola”? Assim, seu objetivo é analisar o processo de socialização da criança quilombola e as formas de aprendizagem presentes no quilombo da Custaneira/Tronco, na cidade de Paquetá do Piauí (PI). Para atingir o objetivo proposto, buscaram-se os caminhos da etnografia ancorados nas seguintes técnicas de pesquisa: a observação direta, o diário de campo; a observação participante; e a fotoetnografia. As referidas técnicas foram comuns para adultos e crianças. Já as entrevistas não-diretivas foram utilizadas apenas com os adultos. Para compreender o universo e o ponto de vista das crianças, além das técnicas mencionadas, foram utilizados: os desenhos e as atividades artísticas performáticas. A etnografia foi realizada entre os anos de 2019 a 2021. A pesquisa apontou que o território quilombola proporciona o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças e a comunidade. É nessa ambiência que elas elaboram os sentidos do lugar onde vivem. Ademais, os rituais presentes na comunidade constituem um espaço de formação de laços sociais para esses interlocutores, além de ser um momento de fortalecimento e de afirmação identitária. Observou-se, assim, que as práticas cotidianas e as aprendizagens escolares são elementos relevantes para se pensar a força política que tais conhecimentos adquirem para a preservação da identidade quilombola, tanto do ponto de vista da manutenção do grupo quanto da garantia política dos direitos sociais reconhecidos por lei.

Palavras-chave: Brincar. Criança quilombola. Escola. Família. Socialização.

ABSTRACT

Custaneira/Tronco is a quilombola community located in the state of Piauí/Brazil. The diversity of cultural expressions in this quilombo suggests dynamics in the transmission of knowledge that will accompany quilombola being since childhood. The child's forms of sociability and learning, both in family relationships or with their peers, make it possible to recreate and transform identity elements that favor the permanence of the referred quilombo over time. For this reason, this research proposes a look at the socialization spheres of the quilombola child (family, school, and peers) with the aim of analyzing the socialization process of the quilombola child and the forms of learning present in the quilombo of Custaneira / Tronco, in the city of Paquetá from Piauí (PI). To achieve the proposed objective, the paths of ethnography based on the following research techniques were sought: direct observation, the field diary; participant observation; and photoethnography. These techniques were common for adults and children. On the other hand, non-directive interviews were used only with adults. To understand the universe and the children's point of view, in addition to the techniques mentioned, the following were used: drawings, photographs and artistic performance activities. Ethnography was performed between 2019 and 2021. The research pointed out that the quilombola territory provides the establishment of affective bonds between children and the community. It is in this ambience that they elaborate the senses of the place where they live. Moreover, the rituals present in the community constitute a space for the formation of social bonds for these interlocutors, besides being a moment of strengthening and identity affirmation. Thus, it was observed that daily practices and school learning are relevant elements to think about the political force that such knowledge acquires for the preservation of quilombola identity, both from the point of view of the maintenance of the group and the political guarantee of social rights recognized by law.

Keywords: Playing. Quilombola child. School. Family. Socialization.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Território quilombola representado por Isadora	127
Desenho 2 – Território quilombola representado por Maria Clara	128
Desenho 3 – Território quilombola representado por Maria Jully	129
Desenho 4 – Território quilombola representado por Valdemilson	130
Desenho 5 – A casa e a família de Valdemilson	136
Desenho 6 – A casa e a família de Maria Jully	137
Desenho 7 – A casa e a família de Maria Clara	138

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Mapa do Brasil (localização do Piauí), Território Vale do Guaribas e localização da Cidade de Paquetá do Piauí 30
- Figura 2 – Mapa da cidade de Paquetá do Piauí e a localização dos quilombos 32

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 1 - Caminhão tombado na estrada	28
Imagem 2 - Primeira porteira	45
Imagem 3 - Pé de mandacaru florando	70
Imagem 4 - A casa grande	75
Imagem 5 - Crianças andando de mãos dadas (primeira foto) e correndo pela comunidade (segunda foto)	117
Imagem 6 - Registro de trechos do vídeo realizado por Isadora	124
Imagem 7 - A caminho da escola (à esquerda) e a fachada da escola quilombola (à direita)	149
Imagem 8 - Sala de aula do ensino fundamental	154
Imagem 9 - A sala de aula, os alunos e os livros didáticos	159
Imagem 10 - Atividade Dia do Meio Ambiente	161
Imagem 11 - Maria Clara fazendo uma selfie (Foto 1). Maria Clara e Isadora a caminho da escola (Foto 2)	164
Imagem 12 - Orientações para a confecção da maquete	173
Imagem 13 - Início da criação da maquete	174
Imagem 14 - Execução da maquete	174
Imagem 15 - Criação da Maquete – Maria Clara	175
Imagem 16 - Criação da Maquete – Valdemilson	176
Imagem 17 - Criação da Maquete – Anderson	176
Imagem 18 - Criação da Maquete – Maria Jully	177
Imagem 19 - Criação da Maquete – Walkércia	177
Imagem 20 – Criação da Maquete – Pedro Lucas	178
Imagem 21 – Crianças desenhando embaixo da latada	182
Imagem 22 - Piquenique	187
Imagem 23 - Os mascarados e a teatralização da festa	199
Imagem 24 - Desenhos de Walkércia (7 anos), Isadora (8 anos) e Maria Jully (8 anos), respectivamente	209
Imagem 25 - Desenhos de Pedro Lucas (5 anos) e Maria Clara (8 anos), respectivamente	210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Entrada em campo

52

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADRQC	Associação de Desenvolvimento Rural Quilombola de Custaneira.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPRO	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
DAP	Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
EEQ	Ensino Escolar Quilombola
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
FPE	Fundo de Participação do Estado
FPM	Fundo de Participação do Município
FUNESO	Fundação de Ensino Superior de Olinda
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PBF	Programa Bolsa Família
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PVSA	Projeto Viva o Semiárido
SEAD	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário
TRE – PI	Tribunal Regional Eleitoral do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
PARTE I	28
1 O UNIVERSO DA PESQUISA E AS CRIANÇAS DAS QUAIS ESTOU FALANDO29	
1.1 O cenário social da pesquisa: a cidade de Paquetá do Piauí	30
1.2 As crianças da Custaneira/Tronco	35
1.3 Um parêntesis para tecer as dificuldades e angústias na escrita da tese	41
2 PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO ETNOGRÁFICO E AS ESCOLHAS DAS TÉCNICAS DA PESQUISA	46
2.1 Inserindo-me na comunidade e negociando com os moradores	47
2.2 As técnicas etnográficas para ver, ouvir e interpretar	54
2.3 Especificidades da pesquisa com crianças	63
3 OCUPAÇÃO TERRITORIAL E SIMBÓLICA A PARTIR DA MEMÓRIA SOCIAL ATÉ OS DIAS DE HOJE	71
3.1 “Aquilombando a casa-grande”: a formação da comunidade Custaneira/Tronco	72
3.2 Lembranças de antigamente: a família, as brincadeiras, o trabalho e a escola	81
3.3 “Quilombola é aquele que defende a causa!”: a contínua e ordenada mobilização da comunidade pela busca por melhores condições de vida	92
3.4 As mulheres quilombolas: lideranças não oficializadas no interior da comunidade	107
3.5 Fotoetnografia do percurso	113
PARTE II	117
4 A ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL E FAMILIAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA	118
4.1 “Na comunidade tem amizade, tem vida, tem terra e não passa carro nem moto!”: o quilombo a partir da perspectiva das crianças	119
4.2 “Mãe e pai têm que cuidar dos filhos, têm que amar, cuidar e levar os filhos pra passear”: a organização da casa e familiar das crianças quilombolas	133
4.3 Fotoetnografia na perspectiva da criança	143
4.3.1 Fotoetnografia da Maria Clara (8 anos)	143
4.3.2 Fotoetnografia da Isadora (8 anos)	144
4.3.3 Fotoetnografia da Walkércia (7 anos)	145
4.3.4 Fotoetnografia do Waldemilson (11 anos)	146
4.4 Fotoetnografia do território quilombola Custaneira/Tronco	147
5. “NA ESCOLA A GENTE APRENDE UM MONTE DE COISA”: a ambiência escolar na comunidade quilombola	150

5.1 Contexto da escola quilombola enquanto esfera de socialização secundária	150
5.2 “A gente aprende a desenhar, a gente aprende a escrever, a gente aprende a ler”: as aprendizagens e as relações das crianças na/com a escola	165
5.3 Conhecendo as experiências escolares por meio da performance: a confecção da maquete	170
5.4 <i>Selfies</i> na escola	179
5.5 Fotoetnografia da escola	180
6 BRINCAR É VIVER! SOBRE AS BRINCADEIRAS OS BRINQUEDOS E O FAZ DE CONTA.....	182
6.1 “Tô só brincando! Sou criança, e criança brinca!”: as brincadeiras das crianças quilombolas.....	183
6.2 A reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta e outras mais que presenciei na comunidade	192
6.3 Fotoetnografia das brincadeiras	197
7 “UM BOCADO DE BICHO QUE ASSUSTA OS MENINOS!”: as narrativas da festa de Reis	199
7.1 “Santo Reis interceda por minha filha!”: o surgimento da festa como pagamento de promessa	200
7.2 Performance das crianças no Reisado.....	208
7.3 Fotoetnografia: Performance do Reisado.....	217
7.4 Fotoetnografia do Reisado	220
CONSIDERAÇÕES	221
REFERÊNCIAS.....	230

PREFÁCIO

Mudança no percurso: os motivos que me levaram a sair da “zona de conforto”

Ingressei como professora do curso de Bacharelado em Jornalismo e Relações Públicas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Picos, em 2006. No meu currículo, há uma graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda e uma especialização em Marketing. Desde meu primeiro estágio, priorizei uma formação acadêmica voltada para o mercado de trabalho em agências de publicidade com foco em pesquisas mercadológicas. Não havia pensado em seguir a vida acadêmica até o ano de 2005, quando houve o concurso para professor efetivo da referida Universidade. Por insistência do meu pai, fiz o concurso com aquele pensamento de “vamos ver o que acontece”. Naquele período, os concursos não eram tão concorridos, em especial aqueles que destinavam vagas para os *campi* do interior do estado devido à distância da capital piauiense e aos baixos salários. Ademais, ainda existiam em Teresina boas ofertas para os formandos em Comunicação Social e com salários mais atrativos.

Fui aprovada no concurso em 2005 e em fevereiro de 2006 assumi o cargo. Tão logo comecei minhas atividades docentes percebi uma urgente necessidade de ingressar no mestrado. No ano de 2008, antes do término do estágio probatório, a UESPI me concedeu afastamento para cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, na linha de pesquisa em Linguagens e Práticas Jornalísticas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Minha dissertação, intitulada *A participação das fontes que representam o sistema jurídico na construção do caso Isabella: uma análise das Revistas Época, Isto É e Veja*, teve como objetivo investigar como o discurso de tais revistas organizou-se tanto para receber a participação do sistema jurídico, através das fontes que o representam, como para atender seu próprio tempo de produção, em termos de fontes jornalísticas, quando relataram, em seus impressos, o caso Isabella Nardoni.

Finalizei o mestrado em 2010 e, desde esse período, minhas pesquisas, tanto aquelas realizadas junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte quanto aquelas relacionadas a atividades de orientação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), focavam as análises de conteúdo e de discurso das mídias impressas.

A partir do ano de 2014, percebi um envolvimento da UESPI de Picos com as comunidades quilombolas, e, desde aquele período até os dias atuais, vários foram os projetos de pesquisa e de extensão voltados para essas comunidades. Podem ser citados projetos na área da saúde, tal como “Residentes da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) realizam ação de promoção de saúde em comunidades quilombolas”¹, da educação, “Assentados e Quilombolas concluem a fase ‘tempo escola’ pelo programa Pronera”², e da cultura, como, por exemplo, “Com apoio da Petrobras, Polo UAB/UESPI integra projeto em comunidade quilombola”³, para mencionar alguns.

Esses projetos, em sua maioria, foram desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde (SESAPI) e com o Governo do Estado do Piauí. Outros contam com o financiamento do Ministério da Cultura e da Petrobrás. Essa relação da UESPI de Picos com as comunidades quilombolas me despertou o interesse pela temática, mas a maternidade me fez esperar e amadurecer as ideias de uma pesquisa. No ano de 2018, ingressei no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, tendo como objeto de estudo as crianças de comunidades quilombolas.

Na referida pesquisa, parto da necessidade de compreender o que os veículos midiáticos dizem para buscar compreender o que o outro diz. Penso que mudar esse percurso teórico-metodológico, em que o foco eram as teorias jornalísticas e a análise dos conteúdos para enveredar nos estudos etnográficos dos grupos tradicionais, me fez sair da “zona de conforto” que me acompanhou por quase quinze anos e percorrer caminhos que me encantaram desde os primeiros passos etnográficos.

¹ Disponível em: <http://www.uespi.br/site/?p=887135>. Acesso em: 27 mai. 2019.

² Disponível em: <http://www.uespi.br/site/?p=82897>. Acesso em: 27 mai. 2019.

³ Disponível em: <https://www.uespi.br/site/?p=26103>. Acesso em: 27 mai. 2019.

INTRODUÇÃO

O filhote humano sempre foi fundamental para a perpetuidade das culturas e sociedades ao longo dos tempos arqueológicos da nossa espécie. Isso se alterou ao longo dos anos, em particular no Ocidente moderno mais recentemente em uma escala histórica, quando se transformou a compreensão do que é ser criança a partir da construção social do sentimento de infância, correlato ao de família. Nesse sentido, os estudos do historiador Ariès (1986) retratam as transformações das concepções de infância e o modo como as crianças eram representadas na Europa Ocidental durante o período entre os séculos XII e XVII, e herdadas no percurso de configuração das modernas sociedades ocidentais.

A pesquisa do referido autor foi relevante para esse estudo, pois ela permite compreender como tais concepções foram se modificando ao longo dos séculos até se constituírem no que se conhece hoje como o lugar da criança nas atuais sociedades complexas. Em especial, nas suas observações o autor destaca uma invisibilidade da criança no século XII, o que poderia ser caracterizado, na sociedade da época, como uma fase da vida sem atributos singulares a ponto de lhes destinar um espaço social e simbólico específico. Assim, a educação dos menores era assegurada na convivência com os mais velhos e com eles “a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ARIÈS, 1986, p. 3).

Para o autor só no fim do século XVII é que ocorreu, na Europa Ocidental, uma mudança sociocultural progressiva no desenvolvimento do sentimento de infância quanto à maneira de vestir da criança, à educação e ao ato de brincar. E como contexto interpretativo de um tal fenômeno Ariès (1986) traz duas abordagens para compreender tais mudanças. A primeira é o papel da escola no processo educacional do Ocidente europeu da época e a segunda é o surgimento do sentimento de afeição no ambiente familiar, correlacionando o mundo do filhote humano aos sentimentos de família e de infância.

No Brasil, o lugar da criança também passou por transformações. Mary Del Priore foi uma das pesquisadoras pioneiras nos estudos da história da infância. No livro *História das crianças no Brasil* (DEL PRIORE, 2010), organizado pela autora, é

possível perceber as particularidades da criança brasileira no período que antecede o descobrimento do Brasil. Del Priore relata que as demonstrações de carinho, de proteção, de cuidado e de amor para com os filhos são registradas desde a época do Brasil Colônia, porém a formação educacional naquele período concentrava-se em “adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades” (DEL PRIORE, 2010, p. 57).

Foi entre os séculos XVI e XVIII que a concepção de criança ganhou novos contornos. Nesse período, cristalizou-se uma preocupação quanto à educação das crianças focando tanto os aspectos de ordem psicológica quanto os aspectos de ordem pedagógica (DEL PRIORE, 2010). No campo das pesquisas acadêmicas, por conta do contexto exposto acima, até o início do século XX, as crianças não eram objetos de estudo. Na década de 1930, a antropóloga norte-americana Margareth Mead publicou um livro *The Primitive Child*, que trouxe o estado da arte sobre as produções relacionadas à criança, um pioneirismo para a época. Na década seguinte, essa mesma antropóloga, juntamente com seu marido, o antropólogo britânico Gregory Bateson, estudou a infância das crianças balinesas através de imagens fotográficas (BATESON; MEAD, 1942).

Em relação aos estudos com crianças, uma das primeiras contribuições no âmbito brasileiro refere-se ao trabalho intitulado “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, escrito no ano de 1944. Por meio de observação direta, Florestan Fernandes registra os elementos que constituem a cultura infantil de um grupo de crianças residentes do bairro de Bom Retiro, na cidade de São Paulo. Durante suas observações, o sociólogo percebeu que as crianças participam de um processo de apropriação e de elaboração da cultura adulta, e não apenas de imitação desse universo (FERNANDES, 2004).

De acordo com o autor, quando a criança brinca de “papai e mamãe”, ela “não imita o pai ou a mãe, mas executa as funções que lhes são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo a padronização da cultura ambiente” (FERNANDES, 2004, p. 249). Desse modo, o autor percebe indícios da existência de uma criança ativa e (co)produtora no processo de construção social. E essa nova forma de perceber a criança será, posteriormente, objeto de estudos das mais diferentes áreas.

Em relação às pesquisas atuais, diversos autores contribuíram com referenciais teórico-metodológicos para o estudo com crianças nos últimos anos. São eles: Sarmiento (2007), Sarmiento e Pinto (1997), Corsaro (1990; 2002; 2005), Punch (2001; 2002), Alderson (2005), Cohn (2000; 2002; 2005), Pires (2007), Gobbi (2008), Buss-Simão

(2009) e Paula (2014), para citar alguns. Tal contribuição centra-se no abandono da representação da criança como adulto em miniatura, conforme expôs Ariès (1986), e na construção de uma nova concepção de infância, segundo a qual as crianças são percebidas como atores sociais ativos, que assimilam, reproduzem e provocam modificações dos padrões sociais (COHN, 2000; 2002; 2005).

Frente a isto, faz-se necessário continuar promovendo pesquisas com e sobre as crianças e suas infâncias. Nesse sentido, o estudo que aqui se delineia leva em consideração as vozes que ainda não formam ouvidas: as das crianças dos quilombos piauienses. Silva e Nunes (2002, p. 22) revelam que as crianças “têm algo original a dizer, socializam-se ao logo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta de tal modo que, justificadamente, sua vivência, representações e modos próprios de ação e expressão devem constituir objetos da pesquisa social”.

Esse contexto suscita a seguinte problematização, que cria consistência para a trajetória desta pesquisa: como a criança da comunidade Custaneira/Tronco constrói o conhecimento social para tornar-se um “ser quilombola”? A presente pesquisa parte do pressuposto de que a diversidade de expressões culturais no quilombo da Custaneira/Tronco sugere dinâmicas de transmissão de saberes que acompanharão o “ser quilombola” ao longo de sua vida. As formas de sociabilidade e de aprendizagem da criança, seja nas relações familiares, nas relações escolares ou nas relações com seus pares, possibilitam a recriação e a transformação de elementos identitários que favorecem a permanência do referido quilombo ao longo do tempo.

Portanto, a presente tese de doutorado tem como objetivo geral analisar o processo de socialização da criança quilombola e as formas de aprendizagem presentes no quilombo da Custaneira/Tronco na cidade de Paquetá do Piauí (PI)⁴. Assim, são seus objetivos específicos: estudar através de um recorte transgeracional as memórias relacionadas ao processo de socialização e o modo como as aprendizagens se transformaram ao longo do tempo; descrever as relações que as crianças estabelecem com os membros mais velhos da comunidade; conhecer as formas de sociabilidade e as formas de aprendizagem das crianças quilombolas em relação com seus pares e com o meio em que vivem; compreender como a criança constrói conhecimento a respeito de suas tradições nas relações familiares, no interior da vida da comunidade, nas festividades e no espaço escolar.

⁴ Projeto cadastrado na Plataforma Brasil CAAE nº 11415419.4.0000.5348. O estudo conta com o termo de consentimento para o uso de imagens e de entrevistas assinado pelos responsáveis das crianças.

A questão do “ser quilombola” vai ao encontro do conceito de grupo étnico proposto por Frederik Barth, na obra *Grupos étnicos e suas fronteiras*. Em seus escritos o autor conceitua grupo étnico como uma forma de organização social cujo traço basilar é a autoatribuição. A definição de grupo étnico, dessa maneira, faz compreender que são nos limites das relações nós/eles que se encontram os critérios de pertencimento (BARTH, 1998). Sendo assim, grupo étnico é um conceito relacional, marcado pela diferença e vinculado às questões sociais e materiais. Por esse motivo, sua distinção só pode ser compreendida e analisada na interação com outros grupos (BARTH, 1998).

Desse modo, a identidade étnica é tanto uma forma de estabelecer os limites entre os grupos quanto um modo de fortalecer os laços entre os indivíduos que integram um determinado grupo, reforçando sua solidariedade. De acordo com o autor, os indivíduos devem estar conscientes de sua identidade étnica e adotar uma atuação dinâmica a seu favor. Isso significa que cada indivíduo, dentro de um determinado contexto histórico e geográfico, contribui para a etnicidade de seu grupo. Como a construção da identidade ocorre de maneira gradativa, é através do processo de socialização que os indivíduos vão adquirindo novas maneiras de agir e pensar e, assim, ativar a sua identidade pessoal e coletiva.

O processo de socialização é aqui ancorado nos ensinamentos de Berger e Luckmann (2004), que o caracterizam como os mecanismos que são impostos aos indivíduos para que eles sejam construídos socialmente. Berger e Luckman (2004, p. 173) relatam que: “o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”. Assim, é nas relações sociais que se define o modo como o indivíduo interage e se sociabiliza com a realidade, o que permite compreender a infância como uma construção social que sofre interferências de acordo com o contexto social, histórico e com base nos grupos sociais em que a criança está inserida.

Entende-se, hoje, que a socialização não ocorre unilateralmente e de forma passiva (COHN, 2005), uma vez que, antes, ela era pensada como um processo de enculturação (SILVA; NUNES, 2002). As novas perspectivas reconhecem que a criança internaliza os padrões sociais, mas de maneira a apropriar-se deles, reproduzi-los e, também, modificá-los (CORSARO, 2002). Corroborando esse pensamento, Silva e Nunes (2002, p. 11) apontam que a socialização, hoje, é compreendida como “uma concepção dinâmica e historicizada da cultura, em que as crianças passam a ser

consideradas seres plenos [...] capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos”. Nesse contexto, a criança faz parte de um processo de viver e de atribuir sentido ao mundo, tornando-se parte do processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, elas se socializam e socializam os seus pares.

Quanto ao conceito referente às formas de sociabilidade proposto neste trabalho, recorre-se ao pensamento de Georg Simmel (2006), que aponta a sociabilidade como uma forma de se relacionar com o outro. Ou seja, o conceito refere-se à capacidade de ser sociável. Para haver sociabilidade, os sujeitos precisam se libertar da realidade e se relacionar com os outros de forma lúdica e pelo simples prazer de se relacionar. Sendo assim, caracteriza-se como princípio da sociabilidade a seguinte assertiva, proposta por Simmel (2006, p. 69): “cada indivíduo deve garantir ao outro aquele máximo de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo”. A manutenção dessas relações sociais proporciona a sensação de pertencimento a um determinado grupo.

Neste trabalho, considera-se a sociabilidade no ambiente quilombola como o processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações uns com os outros, compartilhando histórias, valores, princípios, cultura, além de outros significativos simbólico-afetivos. A partir desse entendimento é possível inferir, no caso específico das crianças, que as brincadeiras, as danças e as músicas são algumas das formas de sociabilidade que proporcionam a manutenção identitária da comunidade quilombola.

Quando se fala em formas de aprendizagens, trata-se das situações de aprendizagem cotidianas repassadas pela cultura oral, das formas de interação com os mais velhos e com seus pares, das brincadeiras, dos jogos e das rodas de conversa que não dependem de um “saber escrever”. Trata-se, também, das aprendizagens escolares, que dizem respeito à ambiência da cultura letrada e científica. Há bem pouco tempo, as aprendizagens escolares desenvolvidas no interior da comunidade quilombola Custaneira/Tronco focavam as habilidades para reconhecer letras, escrever o nome e ler textos simples, além de realizar operações matemáticas básicas. Essas habilidades eram privilegiadas, pois correspondiam à necessidade de resolver procedimentos como: compra de terras, recebimentos de benefícios, compra e venda de mercadorias, entre outros. Atualmente, as práticas relacionadas às aprendizagens escolares em comunidades quilombolas devem estar de acordo com a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Básica. Foi proposta desta tese verificar de que maneira tais mudanças interferiram nas aprendizagens das crianças quilombolas na comunidade Custaneira/Tronco.

As novas e velhas formas de conceber a criança e as infâncias são, também, elementos de constituição de uma comunidade. Portanto, para compreender as crianças quilombolas de Custaneira e Tronco, é preciso compreender o lugar que habitam. Custaneira e Tronco são duas comunidades quilombolas que se percebem como uma só, como eu mesma ouvi várias vezes dos moradores: “aqui é uma comunidade só, Custaneira barra Tronco”. Não cabia a mim separá-las para fins desta pesquisa por diversos motivos: a) todas as questões políticas e administrativas estão concentradas na sede da Associação de Desenvolvimento Rural Quilombola de Custaneira (ADRQC), localizada na Custaneira, tendo Naldinho, morador local, como presidente da associação; b) apesar de o nome da associação contemplar apenas uma comunidade, os associados são tanto da Custaneira quanto do Tronco; c) os programas sociais do Governo Federal, que serão apresentados no terceiro capítulo, beneficiam as duas comunidades; d) as festas religiosas e culturais são realizadas na Custaneira, mas há uma grande participação, tanto na organização quanto em relação à presença no evento, dos moradores do Tronco; e) os moradores de uma comunidade constituem família com os moradores da outra comunidade; f) a escola Ciriaco Ferreira de Lima localiza-se no Tronco, mas também recebe alunos da Custaneira; e g) a maioria das crianças mora no Tronco, porém participa dos eventos de Custaneira e recebe benefícios dos programas sociais oriundos das articulações políticas dessa localidade.

Pelos motivos expostos, não é possível falar de Custaneira sem falar do Tronco, nem do Tronco sem falar da Custaneira. Neste trabalho, a menção ao território será feita de modo geral, representando os aspectos comuns às duas comunidades, e utilizará a denominação usada pelos próprios moradores: Custaneira/Tronco. No entanto, em alguns momentos, para fins didáticos, as especificidades de cada comunidade serão destacadas em tópicos separados.

É preciso destacar, ainda, que a perspectiva interdisciplinar que o objeto de pesquisa exige encontrou no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Processos e Manifestações Culturais as ferramentas necessárias para construir um estudo dialógico com as áreas da História, da Antropologia, da Sociologia, da Educação, da Geografia e da Religião de maneira a convergir tais conhecimentos com o propósito de atingir os objetivos elencados neste trabalho.

Por meio da História, buscou-se explorar a transformação da concepção de infância ao longo do tempo e relacionar suas variações históricas quanto à maneira de tratar de vivenciar a infância. Através da Antropologia, compreendem-se as diferentes formas de ser criança, colocando-as como foco e interlocutora da pesquisa com o intuito de identificar como as crianças criam sentidos para o que vivenciam. Já a Sociologia possibilita pensar a criança enquanto ator social pleno e fruto de uma construção histórica, social e cultural. Na Educação, vislumbra-se olhar o ensino/aprendizagem para além das questões disciplinadoras e normatizadoras para compreender as aprendizagens escolares vivenciadas, compartilhadas e apropriadas. Quanto à Geografia, ela possibilita compreender a criança e a infância a partir de suas espacialidades e as configurações que delas decorrem. E a Religião permite compreender a relação das crianças com as crenças, com os rituais e com as práticas religiosas.

Diante da complexidade que envolve as questões relacionadas aos estudos com e sobre a criança, busquei seis grandes áreas do conhecimento por compreender que apenas um campo teórico não abarcaria o que proponho nesta tese. Acredito que a abordagem interdisciplinar proporciona uma perspectiva contextualizada e aprofundada da criança enquanto ator social ativo no seu processo de socialização. Dessa maneira, Sarmento e Pinto (1997, p. 28) argumentam que:

Ao preconizar-se o estudo das crianças a partir de si próprias não se sustenta a abordagem solipsista das atividades infantis nem se reclama o isolamento do objeto de estudo. Pelo contrário, sustenta-se a indispensabilidade da mobilização interdisciplinar capaz de compreender e interpretar a multivariabilidade dos fatores que constroem a infância.

Sarmento compreende que, além do aparato teórico/conceitual, os estudos com criança requerem “‘imaginação metodológica’ que faça da voz das crianças [...] uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos” (SARMENTO, 2007, p. 45). Desse modo, o diálogo interdisciplinar também acontece quando se recorre ao método etnográfico. O referido procedimento possibilita a participação ativa do pesquisador, que recolhe e interpreta as ações e as falas das crianças. É na utilização de diversos procedimentos e instrumentos de pesquisa, tais como a observação participante, as entrevistas, os desenhos, as fotografias e entre outros, que se pode observar o que essas crianças “fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo” (COHN, 2005, p. 10).

A presente tese distribui-se em duas partes. A Parte I aborda a minha entrada em campo e a aproximação com as lideranças quilombolas, com os pais e com os avós das crianças. Esclareço que nessa parte prevalece uma visão adultocêntrica, pois se trata das minhas observações a respeito das crianças e dos adultos falando sobre as crianças quilombolas. Mas esse percurso etnográfico está relacionado diretamente com a minha imersão em campo que seguiu uma questão ética. Eu, enquanto pesquisadora não quilombola, tive que me aproximar dessas crianças a partir dos adultos. A escrita resultante dessa aproximação engloba os capítulos 1, 2 e 3, que evidenciam esse percurso.

O primeiro capítulo, intitulado “O universo da pesquisa e as crianças das quais estou falando”, é dividido em três tópicos. No primeiro, “O cenário social da pesquisa: a cidade de Paquetá do Piauí”, elenquei os aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais da cidade de Paquetá do Piauí com a intenção de apresentar uma descrição dos elementos constitutivos do campo de pesquisa para situar o leitor em relação às pretensões do referido estudo. No segundo, “As crianças da Custaneira/Tronco”, apresento as parceiras de pesquisa, o contexto no qual elas estão inseridas além de suas redes de laços sociais originárias a partir do parentesco de primeiro grau. E no terceiro, “Um parêntesis para tecer as dificuldades e angústias na escrita da tese”, apresento um breve relato do meu processo de pesquisa e de escrita.

O segundo capítulo, “Percurso metodológico: o processo etnográfico e as escolhas das técnicas de pesquisa”, é dividido em três tópicos. No primeiro, “Inserindo-me na comunidade e negociando com os moradores”, busco mapear o processo de entrada em campo. O segundo, “As técnicas etnográficas para ver, ouvir e interpretar”, tem como objetivo discutir os motivos que me levaram a escolher a etnografia e as seguintes técnicas de pesquisa: observação direta; diário de campo; observação participante; entrevistas não diretivas e a fotoetnografia. No terceiro tópico, “Especificidades da pesquisa com crianças”, elenco as particularidades da pesquisa com crianças e discorro sobre os instrumentos utilizados para compreender o universo e o ponto de vista infantil: a observação participante; os desenhos; as fotografias; atividades artísticas e performáticas (maquete e apresentação teatral).

O terceiro capítulo, denominado “Ocupação territorial e simbólica a partir da memória social aos dias de hoje”, é dividido em cinco tópicos. No primeiro, intitulado “‘Aquilombando a casa-grande’: a formação do território Custaneira/Tronco”, busco destacar o processo de constituição dessas comunidades a partir das memórias

individuais e coletivas. No segundo, “Lembranças de antigamente: a família, as brincadeiras o trabalho e a escola”, apresento as memórias das relações familiares, as brincadeiras com os pares, o processo de trabalho na comunidade e o processo de ensino/aprendizagem escolar dos pais e dos avós das crianças. No terceiro tópico, “Quilombola é aquele que defende a causa!”: a contínua e ordenada mobilização da comunidade pela busca por melhores condições de vida”, destaco os aspectos sociais da comunidade e o modo como sua nova configuração reforça a atual definição de comunidade quilombola. O quarto tópico, “As mulheres quilombolas: lideranças não oficializadas no interior da comunidade”, tem o objetivo de refletir sobre a questão de gênero a partir das narrativas das mães e das avós das crianças quilombolas. E no quinto tópico, apresento o registro fotoetnográfico da paisagem encontrada desde a entrada da cidade de Paquetá do Piauí até a chegada aos quilombos.

A Parte II refere-se ao momento em que de fato cotejo o que dizem os adultos com aquilo que é o mundo da criança, o que elas falam e como se expressam. E para compreender o mundo da criança a partir da própria criança, busquei procedimentos específicos para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa.

O quarto capítulo, “A organização territorial e familiar da comunidade quilombola”, divide-se em quatro tópicos. No primeiro, intitulado “Na comunidade tem amizade, tem vida, tem terra e não passa carro nem moto!”: o quilombo a partir da perspectiva da criança”, busco compreender o território quilombola a partir do ponto de vista das crianças, o sentido de ser criança e os significados que elas constroem acerca do lugar em que vivem. Eles se dedicam a uma análise dos territórios em seus aspectos espaciais e simbólicos. No segundo tópico, “Mãe e pai têm que cuidar dos filhos, tem que amar, cuidar e levar os filhos pra passear”: a organização da casa e familiar das crianças quilombolas”, retrato a moradia desses atores sociais buscando compreender as relações familiares e o cotidiano. Ademais, discorro sobre a organização familiar dessas crianças, o modo como esses grupos domésticos estão organizados, as relações presentes e a representação desses elementos para as crianças. A compreensão desse contexto é um elemento relevante para compreender o processo de socialização no ambiente doméstico da criança quilombola. No terceiro tópico, são trazidas as narrativas fotoetnográfica a partir da perspectiva das crianças. E o quarto tópico, “Fotoetnografia dos quilombos”, apresento uma narrativa fotográfica das duas comunidades.

O quinto capítulo, “Na escola a gente aprende um monte de coisa”: a ambiência escolar na comunidade quilombola”, divide-se em cinco tópicos. O primeiro, intitulado

“Contexto da escola quilombola enquanto esfera de socialização secundária”, tem como objetivo compreender o espaço de socialização escolar das crianças e o modo como ocorre o processo de aprendizagem do ser quilombola nesse espaço. No segundo tópico, “‘A gente aprende a desenhar, a gente aprende a escrever, a gente aprende a ler’: as aprendizagens e as relações das crianças na/com a escola”, tem-se o intuito de compreender as práticas educativas quilombolas. No terceiro tópico, “Conhecendo as experiências escolares por meio da performance: a confecção da maquete”, registro a produção artística das crianças quando pensam na escola. No quarto tópico, registro *selfies* das crianças na escola. E no quinto tópico, há a narrativa fotográfica da escola.

O sexto capítulo, “Brincar é viver! Sobre as brincadeiras, os brinquedos e o faz de conta”, divide-se em quatro tópicos. No primeiro, intitulado “‘Tô só brincando! Sou criança, e criança brinca!’: as brincadeiras das crianças quilombolas”, busco compreender o ato de brincar e a relação que as crianças estabelecem com os seus pares e com os brinquedos. O segundo tópico: “A reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta e outras mais que presenciei na comunidade”, busco conhecer as brincadeiras que prevalecem o jogo e a dramatização de papéis. E no terceiro, faço o registro fotoetnográfico das brincadeiras.

O sétimo capítulo, “‘Um bocado de bicho que assusta os meninos!’: as narrativas da festa de Reis”, divide-se em quatro tópicos. O primeiro, denominado “‘Santo Reis interceda por minha filha!’: o surgimento da festa como pagamento de promessa”, busca compreender o surgimento da festa, a relação e a participação das crianças quilombolas nesse evento. O segundo, intitulado “Performance das crianças no Reisado”, tem o objetivo de observar a performance no ritual de reis de modo a retratar por meio dessa atividade o espaço de festa vivenciado pelas crianças. No terceiro tópico, faço um registro fotoetnográfico da performance da Festa de Reis e, no último tópico, desenvolvo o registro fotoetnográfico da Festa de Reis. Por fim, discorro sobre as considerações.

PARTE I

1 O UNIVERSO DA PESQUISA E AS CRIANÇAS DAS QUAIS ESTOU FALANDO

Quinze de julho de dois mil e dezoito. Final da Copa do Mundo e cá estou eu com meus dois filhos e minha mãe na rodoviária de Teresina com destino a Picos. São 14 horas e teremos 310 Km pela frente. O ônibus está saindo quase que pontualmente. Ainda na rodoviária Heitor pede salgadinho (Fandangos) e Pietro “dedêra” (mamadeira com achocolatado). Paro de digitar no celular essas anotações e procuro o que eles pedem. Volto para o celular e devido ao balanço do ônibus sinto vertigem. Paro. O sol nos incomoda. Estico a cortina da janela, inclino o encosto do banco e sigo a viagem pensando como será meu primeiro encontro com os moradores da comunidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de julho de 2018).

Imagem 1 – Caminhão tombado na estrada



Fonte: A autora. A imagem registrada de dentro do carro refere-se a um acidente ocorrido na BR 316, percurso Picos – Paquetá do Piauí, com destino à comunidade Custaneira/Tronco.

1.1 O cenário social da pesquisa: a cidade de Paquetá do Piauí

Para situar o leitor no universo no qual ocorre o fenômeno social pesquisado, neste capítulo é descrito um breve “cenário social” (ECKERT; ROCHA, 2008) do território quilombola⁵ Custaneira/Tronco. De acordo com as autoras citadas, a construção do referido cenário é relevante para que “os futuros leitores possam compartilhar dos matizes que orientaram os procedimentos sociais nos atos interativos, bem como ter o mínimo de dados sobre as disposições sociais em jogo nas interações cotidianas” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 7).

Alinhados à perspectiva de Eckert e Rocha (2008) e com intuito de apresentar uma descrição dos elementos constitutivos do campo de pesquisa para situar o leitor em relação às pretensões do referido estudo (MALINOWSKI, 1997), serão elencados os aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais da cidade de Paquetá do Piauí. Tais aspectos foram observados a partir de entrevistas, da análise de documentos históricos e de pesquisas em banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Governo Federal e da Superintendência de Pesquisas Econômicas e Sociais da Secretaria de Estado do Planejamento do Piauí (CEPRO), como também a Lei Estadual nº 4680 (PIAUI, 1994).

Antes de se tornar uma cidade, em 1996, Paquetá do Piauí era um povoado da cidade de Picos que obteve seu desmembramento por meio da Lei Estadual nº 4.680, de 26 de janeiro de 1994. A cidade de Paquetá do Piauí registra uma população de 4.147 pessoas, de acordo com o último Censo Demográfico, realizado em 2010 no município. No ano de 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶ apontou uma população estimada⁷ de 3.953 habitantes, o que indica uma redução de aproximadamente 4,68% de pessoas em relação ao ano de 2010. É válido ressaltar que esses dados populacionais servem como parâmetro para a distribuição do Fundo de

⁵ Ressaltamos que não é objetivo do presente trabalho descrever e promover uma discussão a respeito da evolução conceitual, histórica e política em relação ao conceito de “quilombo”. Para um aprofundamento teórico-conceitual, sugerimos: (REIS; GOMES, 1996), (ANDRADE, 1997), (MOURA, 1999), (LEITE, 2000), (ARRUTI, 2004), (ALMEIDA, 2000; 2002) e (SCHWARCZ; GOMES, 2018), para citar alguns.

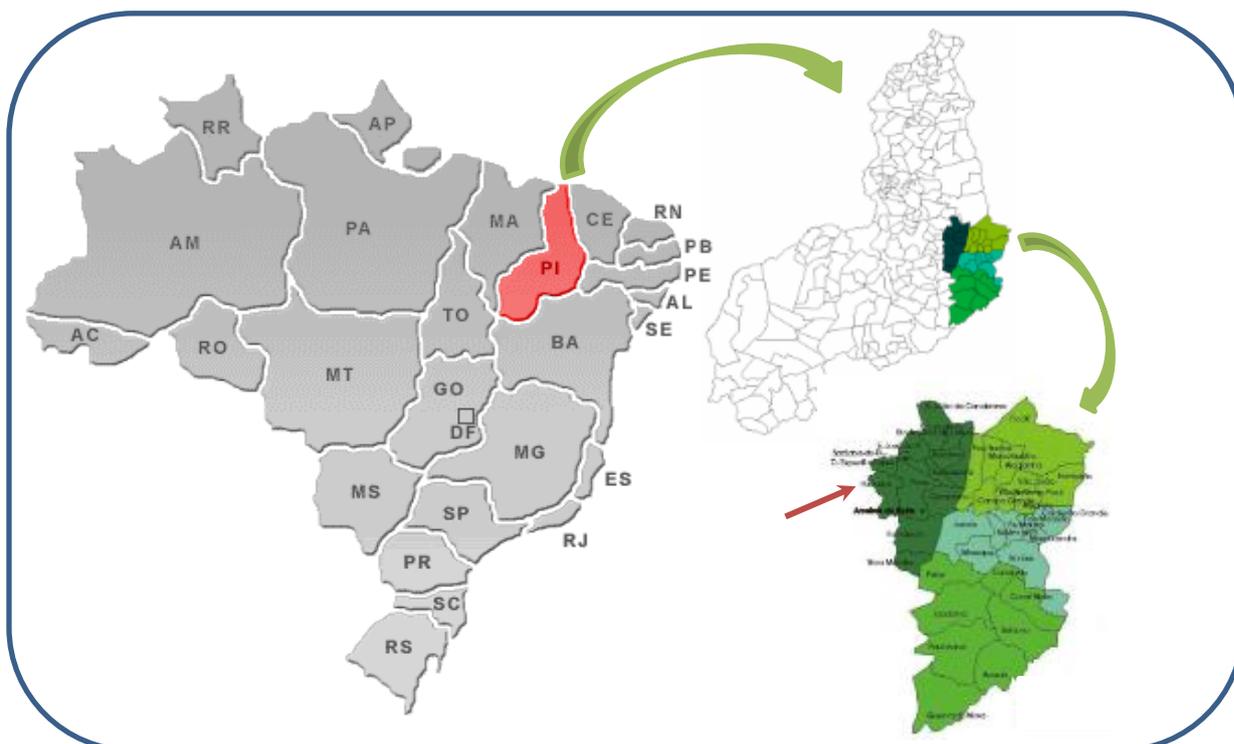
⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/paqueta.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

⁷ De acordo com o IBGE, “as estimativas de população publicadas anualmente são calculadas aplicando-se o método matemático desenvolvido, em 1972, por João Lira Madeira e Celso Cardoso da Silva Simões, denominado AiBi. Esse método utiliza como insumos básicos as populações obtidas das Projeções da População para o Brasil e as Unidades da Federação mais recentes, bem como o crescimento populacional de cada Município na última década, delineado pelas respectivas populações recenseadas nos dois últimos Censos Demográficos realizados”. (Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 16 mar. 2019).

Participação dos Estados (FPE) e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Nota-se, portanto, que a redução populacional de Paquetá do Piauí acarretou uma diminuição no recebimento do FPM.

Em relação ao ano de 2010, os dados apontam que 86,57% da população paquetaense residem na zona rural (o que corresponde a 3.590 pessoas), enquanto 13,43% das pessoas vivem na zona urbana (o que corresponde a 557 pessoas). O município localiza-se na macrorregião do semiárido piauiense e possui uma área territorial de 432,68 km². Na cidade, existem quatro comunidades quilombolas. São elas: Canabrava dos Amaros, Mutamba, Custaneira e Tronco. Paquetá do Piauí e mais 38 municípios pertencem ao território de desenvolvimento Vale do Rio Guaribas (CEPRO, 2013), como apresenta a Figura 1:

Figura 1 - Mapa do Brasil (localização do Piauí), Território Vale do Guaribas e localização da Cidade de Paquetá do Piauí



Fonte: Adaptado de CEPRO (2013).

Atualmente, Paquetá do Piauí registra uma taxa de escolarização de 96,9% para a faixa etária de 6 a 14 anos. No ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) registrou 4,2 e 3,5 pontos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. Se comparado com os outros municípios do estado, Paquetá do Piauí ficou na 149^a posição para os anos iniciais e na 156^a posição para os

anos finais. Dados do IBGE⁸ apontam que, no ano de 2018, 405 alunos estavam matriculados no ensino fundamental e 92 matriculados no ensino médio. Além disso, 49 docentes atuavam no ensino fundamental e 11 atuavam no ensino médio.

De acordo com o IBGE⁹, a cidade possui dez escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Dessas, três estão localizadas em comunidades quilombolas: a Unidade Escolar Augustinho José Garcia (Canabrava dos Amaros); a Escola Municipal Isolada de Mutamba (Mutamba); e a Unidade Escolar Ciriaco Ferreira de Sousa (Custaneira/Tronco).

A renda média mensal do trabalhador paquetaense é de 1,4 salários-mínimos. Se comparado com os 224 municípios do Piauí, o município registra uma das piores médias de renda para o trabalhador formal, ficando na ducentésima (200^a) posição no estado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) referente ao ano de 2010 era 0.509. Trata-se de um índice alto se comprado com os anos de 2000 (0,284) e de 1991 (0,197), sendo que este último foi registrado quando Paquetá do Piauí ainda era um povoado da cidade de Picos.

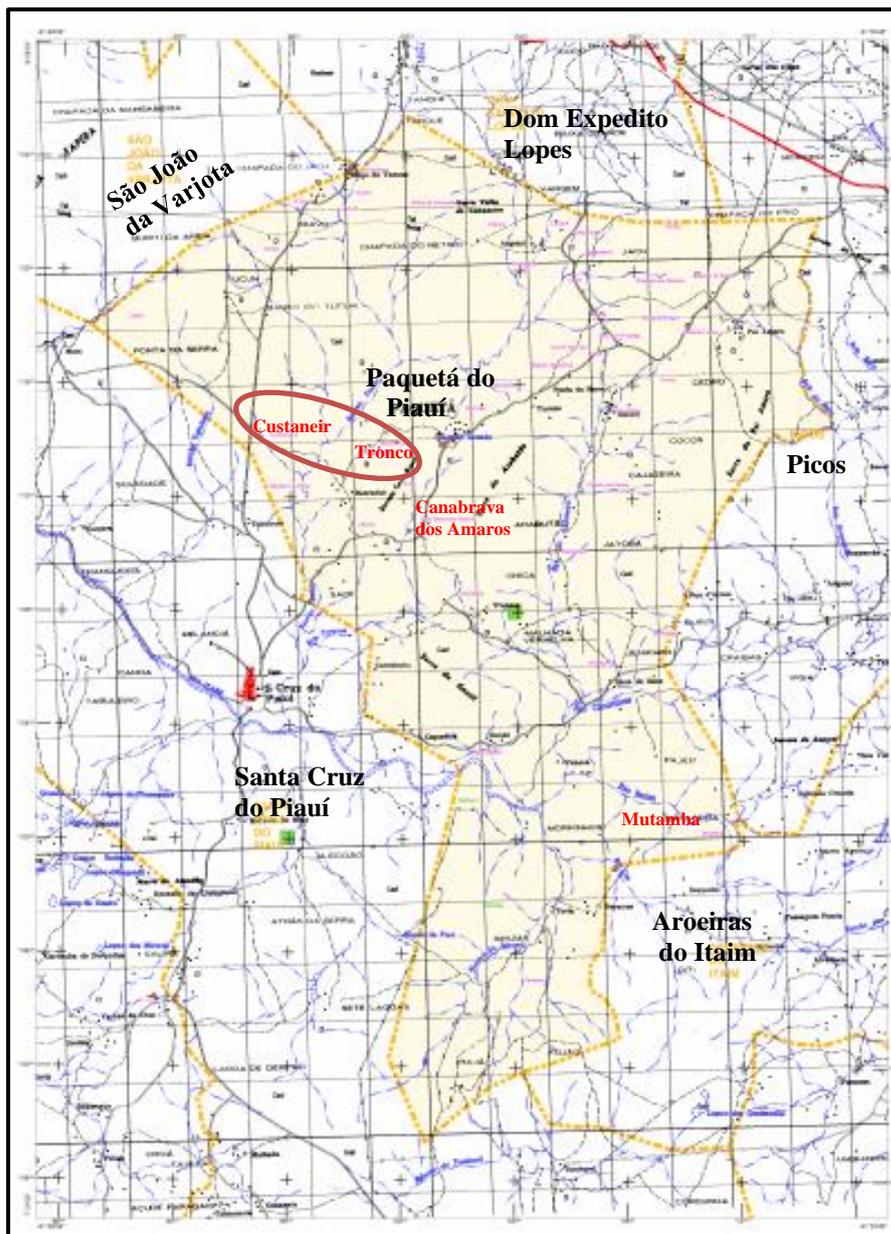
Quanto à questão dos programas de políticas públicas do Governo Federal, em especial o Programa Bolsa Família (PBF), observa-se que há 782 famílias beneficiárias. Essas famílias equivalem, aproximadamente, a 37,71% da população total do município, e, desse total, 560 famílias estariam em condição de extrema pobreza caso não fossem beneficiárias do referido programa. Mesmo com os índices baixos de desenvolvimento humano (IDHM) e as tímidas melhorias na infraestrutura, os relatos recolhidos a partir de conversas informais com moradores da região não quilombolas e quilombolas apontam que a emancipação da cidade proporcionou um maior desenvolvimento urbano e social para a população paquetaense.

Como registrado anteriormente, o município possui quatro comunidades quilombolas, como mostra a Figura 2. São elas: Mutamba, Canabrava dos Amaros, Custaneira e Tronco. Nos próximos parágrafos, será apresentado um breve relato das características e das tradições de cada comunidade.

⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/paqueta/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2019.

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/paqueta/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Figura 2 - Mapa da cidade de Paquetá e a localização dos quilombos



Fonte: IBGE (2019).

Os moradores de Mutamba não sabem ao certo origem a comunidade, sabe-se apenas que ela surgiu há mais de 80 anos. Atualmente a comunidade é composta por 29 famílias e a atividade agrícola predominante no quilombo é a plantação de milho, de feijão, de abóbora e de melancia. A principal fonte de renda é a extração da palha de carnaúba que ocorre entre os meses de maio a dezembro. Quanto à religião, estão presentes na comunidade a católica, a evangélica. No catolicismo, tem-se como padroeiro São Raimundo Nonato, comemorado no dia 31 de agosto. Na comunidade

destaca-se a manifestação cultural da dança de Lezeira, tradição também presente na comunidade da Custaneira e do Tronco.

A comunidade Canabrava dos Amaros originou-se a partir da chegada da família do Amaro e Lopes à região para trabalhar nas fazendas próximas ao território. Atualmente, o quilombo é composto por 61 famílias, e registram-se 23 crianças morando na comunidade. A atividade agrícola predominante no quilombo é a produção de feijão, milho e arroz, além da criação de animais como porcos, galinhas e ovelhas. Os moradores de Canabrava dos Amaros têm como atividade produtiva a apicultura, e, com isso, a produção de mel complementa a renda familiar. Em relação à religiosidade da população local, tanto a religião católica quanto a umbanda estão presentes na região. No catolicismo, tem-se como padroeiro Santo Amaro, comemorado no dia 15 de janeiro. Além dessa festa religiosa, também se destaca a comemoração de São Cosme e Damião.

A comunidade de Custaneira teve sua origem a partir da venda de terras pertencentes aos herdeiros do coronel Joaquim Francisco de Moura. Bené de Moura, neto do referido coronel, vendeu, em 1994, noventa e quatro hectares da então Fazenda Custaneira à Dona Rita Maria da Conceição e ao Senhor Albertino José de Lima (Doutor Gagá). Desde 2012, a comunidade tem sua autodefinição como remanescente de quilombos expedita pela Fundação Cultural Palmares. O território é formado por treze famílias. Já a comunidade do Tronco originou-se a partir da chegada da família do Senhor Norberto Ferreira de Sousa e da Senhora Ana Josefa de Oliveira à região, no ano de 1900, para trabalhar no corte da palha de carnaúba. Atualmente, o território é composto por 32 famílias. No território vivem 14 crianças.

A atividade agrícola predominante tanto na comunidade da Custaneira quanto no Tronco é a produção de feijão, milho e mandioca, além da criação de animais como bodes, cabras, galinhas, ovelhas, porcos e bois. A agricultura e a criação de animais são utilizadas para o consumo e, quando preciso, para a venda nas regiões próximas. A religião católica é predominante nas comunidades, porém, percebe-se também o culto à umbanda. Dentre as festas religiosas realizadas destacam-se o festejo ao padroeiro Sagrado Coração de Jesus, a festa de São Lázaro e a Semana Santa. Durante o festejo, que acontece no mês de junho, a população participa de danças tradicionais como o Reisado, a Lezeira e o São Gonçalo.

1.2 As crianças da Custaneira/Tronco

As crianças quilombolas circulam pelo território e estão sempre próximas ou, como dizem, “nas vistas” de um adulto. Geralmente com seus pares, percorrem a casa de um vizinho, de um parente, o comércio da comunidade, a quermesse, o refeitório, os chiqueiros, os galinheiros, as hortas, tomam banho nos poços da região, para citar algumas de suas atividades. Elas também participam do trançamento da palha da carnaúba para a confecção de bolsas, dos eventos da comunidade, das batidas de tambor, da fabricação dos alimentos, dos bolos e doces. Auxiliam na alimentação dos animais, realizam “mandados” e, as meninas em especial, ajudam nas atividades domésticas. Além disso, há a presença das crianças nos rituais religiosos, tanto os católicos quanto os da umbanda. É nessa ambiência apresentada acima que as crianças circulam, aprendem e se socializam com seus pares e com os adultos de sua comunidade.

Ao estudar a sociedade indígena brasileira, Nunes (2002, p. 65) faz uma comparação com as famílias brasileiras urbanas. De acordo com a autora, a criança das sociedades urbanas “acaba por ser isolada em espaços e tempos definidos pelos adultos como os mais adequados para suas várias idades”, em nome “da tranquilidade da ordem social” ou “da insegurança doméstica ou urbana”. As esferas de socialização são permeadas por regras que “constrangem a relação das crianças”. Já a infância indígena é permeada “pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço e das relações societárias que por meio destes se estabelecem” (NUNES, 2002, p. 65).

O contexto acima explicitado aponta para uma separação bem nítida entre o espaço público e o espaço privado nas sociedades urbanas da contemporaneidade, sendo este mais valorizado. O processo de valorização do espaço privado em detrimento do espaço público é relatado por Ariès (1986) como algo que despontou com o “sentimento da infância”, que ocorreu na idade moderna. Uma das consequências das transformações sociais desse sentimento foi o de levantar entre a criança e a sociedade “o muro da vida privada” (ARIÈS, 1986, p. 272).

Já com as crianças indígenas, assim como observado nas comunidades quilombolas, não ocorre essa separação entre o público e o privado ou a casa e a rua. As crianças transitam por esse universo e aprendem, neste caso específico, a serem quilombolas em todas as instâncias da vida social. Esse processo público-privado

proporciona às crianças uma variedade de experiências e aprendizagens na comunidade, cuja ausência acarretaria a precarização da sociabilidade (SIMMEL, 2006) dos pequenos.

Custaneira e Tronco vivem uma intensa agenda de festividades. São pessoas em seus carros particulares e em ônibus universitários, que chegam à comunidade para participar dos eventos. As crianças são as primeiras a se aproximarem dos “de fora”, trazendo com elas muitas perguntas: “qual o seu nome?”; “O seu celular tem internet?”; “Posso assistir?”; “Tem jogo?”; “Posso jogar?”. Algumas dessas pessoas “de fora”, por educação, mostram o celular para os pequenos¹⁰, mas não os deixam manuseá-los. Outros, que já são mais familiarizados com as crianças, aceitam que elas usufruam de seus aparelhos por alguns momentos.

A curiosidade por novas tecnologias é própria dessa nova geração de crianças quilombolas. Na Custaneira, a comunidade tem acesso à internet compartilhada desde o ano de 2015. Já no Tronco, o acesso à internet foi disponibilizado recentemente, no dia 4 de outubro de 2020, porém o acesso ao *smartphone* e a todas as funcionalidades tecnológicas que o acompanham é restrita a poucos adolescentes residentes na comunidade, os quais não disponibilizam seus aparelhos aos pequenos. Assim, as crianças contentam-se com os celulares com menos tecnologia dos seus pais para brincar com os jogos disponíveis no aparelho. Por isso, há o interesse pelos aparelhos dos visitantes.

Durante os preparativos para algum evento, enquanto os pais ou responsáveis estão envolvidos no abate e tratamento do animal que será consumido e na preparação da refeição que será servida para os convidados, as crianças ficam por perto realizando os “mandados” dos adultos: “Isadora, vai pegar o rodo lá na minha casa e entrega para a Jaqueline!”; “Maria Jully, pede para a mamãe mandar a concha para mexer o chouriço.”; “Sâmia, fecha o portão da quermesse¹¹”. Estas foram algumas das orientações que ouvi. Essa e outras funções foram igualmente comentadas por Pires (2007) ao revelar que as crianças da Catingueira levam recados e informações, como também realizam compras para seus familiares no comércio local.

¹⁰ As discussões teóricas e metodológicas apresentadas nesta tese apontam para a constituição da criança enquanto ator social ativo no seu processo de socialização. Optei por usar o termo “pequeno(s)” como um sinônimo para a palavra “criança” para evitar repetições demasiadas. Nesse contexto, excluí totalmente a concepção adultocêntrica de “pequeno” como algo menos ou menor.

¹¹ Espaço aberto onde ocorrem festas, religiosas ou não. Nesse espaço, há bancos de cimento, cadeiras, carteiras escolares e uma mesa de sinuca que se transforma em altar quando necessário e um bar.

Assim que têm alguma oportunidade, as crianças vão para debaixo do pé de manga na quermesse. Lá, organizam algumas carteiras escolares e brincam de escola. Observei que elas buscam para brincar o que está à sua disposição no momento. Em outro dia, encontrei duas meninas brincando de descer uma pequena elevação de areia em cima do carro de mão (cariola ou carriola). Enquanto uma segurava os braços do carro, a outra se sentava no veículo e segurava-se como podia para não desequilibrar e cair.

Quando os visitantes chegam à comunidade, é comum que as crianças mais velhas, em especial as meninas, se aproximem com maior rapidez. Os olhares curiosos, próprios da idade, por vezes respondem antes mesmo de perguntarmos: “o papai está lá dentro!” – disse Isadora. Esse gesto demonstra que as crianças conhecem as relações que são estabelecidas com os “de fora”, já que os moradores da comunidade entram e saem da casa de outros moradores sem uma “permissão”.

Naquele domingo, encontrei Isadora e Maria Jully no terraço. Elas desenhavam enquanto estavam sentadas nas cadeiras, com livros apoiados nas pernas, sem estarem alheias à conversa que se desenvolvia ao seu redor. Isadora segurava a cartilha de uma farmácia. No livro havia desenhos para pintar, palavras-cruzadas e uma história em quadrinhos que orientava as crianças sobre como deveriam lavar as mãos adequadamente. Isso ocorreu no período em que o coronavírus começava a se propagar em outros países e chegava ao Brasil com maior intensidade. É preciso registrar que essa visita à comunidade aconteceu no dia 15 de março de 2020, dois dias antes de o Governo do Estado do Piauí adotar medidas de emergência, como a quarentena, para o enfrentamento da pandemia. Isadora interrompeu a conversa dos adultos e me perguntou: “tia, você tem apontador?”. A menina foi, então, repreendida: “papai tá conversando! Vão brincar lá dentro!”. A ordem foi prontamente atendida e as crianças foram assistir ao desenho *Show da Luna* na sala. Em paralelo, brincavam com suas bonecas, parecidas com a Barbie.

É comum que as crianças envolvam os adultos “de fora” em suas brincadeiras. Uma vez presenciei a brincadeira de pular elástico. Ela consiste no ato de uma dupla segurar o elástico para que outras pessoas possam pular com os dois pés dentro do espaço demarcado pelo elástico; depois pulam com os dois pés para fora desse espaço; e depois, novamente, para dentro; em seguida, saem para dar lugar a outro participante. O movimento, repetido na cabeça, é este: dentro, fora, dentro, sai. A dificuldade consiste em levantar o elástico aos poucos a cada etapa vencida: tornozelo, joelho, coxa e

quadril. Da brincadeira presenciada por mim, participaram tanto os meninos quanto as meninas. As duplas foram formadas, para o desafio, entre adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança.

Em outros momentos, as crianças buscavam burlar a vigilância dos pais para acompanhar os “de fora” em trilhas pelo território quilombola ou nas viagens para tomar banho nos poços da região. Certa vez, Isadora insistiu para que eu a levasse a uma trilha que faríamos com Mateus e Dedeca (filho e irmão de Naldinho, respectivamente) para conhecermos os olhos d’água do território. Mesmo compreendendo a riqueza que teria uma viagem acompanhada por uma criança, neguei por eu não conhecer a região da caminhada e pelo fato de que estava “bonito para chover”.¹² Isadora ficou chateada com a minha negativa. O percurso foi descrito por mim no diário de campo, conforme o trecho abaixo:

Iniciamos a caminhada por volta das 9:30h. Nosso grupo tinha por volta de doze pessoas, a maioria deles havia chegado na noite anterior no ônibus da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para participar da festa de Reis. Dedeca se posicionou na frente do grupo e Mateus seguiu conosco no meio. À medida que caminhávamos Mateus apresentava a propriedade, o muro de pedra feito pelos escravos, o espaço para o jogo de futebol e os olhos d’aguas que abasteciam a população em tempos passados. Acesso difícil e muito escorregadio. Aos poucos começou a chover, pensamos vem voltar mais Mateus nos orientou a seguir pois já estávamos na metade do caminho – o que depois pude perceber que era mentira. Subimos e descemos morros. Escalamos muros de pedra. Passamos entre cercados de arame e atravessamos trechos com espinhos. Por ser sedentária senti orgulho de mim por ter cumprido todo o trajeto (mesmo que depois eu tivesse que ingerir um relaxante muscular). Chegamos em casa por volta das 12h. Todos já nos esperávamos para o almoço. No refeitório encontrei Isadora com outras crianças. Expliquei com base na experiência adquirida os motivos que me levaram a negar seu pedido. Ela não respondeu. Abaixou a cabeça e voltou a comer. Horas depois Isadora me pediu papel e o estojo com lápis de cor para desenhar: “Acho que fizemos as pazes” – eu pensei. (DIÁRIO DE CAMPO, 6 de janeiro de 2020).

Certa vez, eu estava sentada digitando no celular alguns tópicos referentes ao que tinha ocorrido ao longo do dia, para não me perder na escrita do diário de campo, e Isadora sentou-se ao meu lado. Ela, então, falou: “tia, seu cabelo tá branco, por que você não pinta?” Aquela pergunta me fez perceber o quanto a questão da estética do cabelo, especialmente das mulheres, é presente desde a mais terna idade. O apagamento das marcas do envelhecimento, que dá lugar ao predomínio da cultura da beleza à qual as mulheres se submetem, é muito presente na contemporaneidade. A fala da criança

¹² Expressão usada na região nordeste para designar a probabilidade de chuva. Devido à escassez desse fenômeno na região, quando ele ocorre, diz-se que ele é “bonito”.

demonstra como as mulheres quilombolas naturalizam certos padrões estéticos, pois a percepção expressada por Isadora é compartilhada pelas mulheres adultas da comunidade. Durante a observação participante, verifiquei uma preocupação dessas mulheres com a estética do cabelo, especialmente quando ocorrem grandes eventos na comunidade. Percebi que elas se organizam de maneira que uma mulher se responsabiliza pela estética capilar da outra.

A cada conversa, a cada pergunta e a cada resposta, as crianças me apresentavam o seu papel no mundo diante do contexto social e cultural no qual elas estavam inseridas. Destaca-se a relevância da família nesse contexto de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2004) enquanto instituição que proporciona a sobrevivência, a proteção e o aporte material e, principalmente, afetivo necessário para o desenvolvimento dessas crianças.

A família enquanto instituição social sofreu significativas mudanças ao longo do tempo. As questões históricas, políticas, culturais e sociais de cada época foram fatores determinantes para estas transformações. Em uma conferência proferida no Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, no ano de 1997, a professora Eni de Mesquita Samara corrobora essa informação e reforça a afirmação de que, devido a nossa multiplicidade étnica, não cabe falar de um único modelo familiar brasileiro (SAMARA, 1997). A transmissão do modelo de família nuclear tradicional, adotado no Brasil, refere-se ao modelo de família burguesa europeia, como sinaliza Ariès (1986) em seus estudos. No entanto, várias pesquisas apontam diferentes construções de arranjos familiares que contribuirão para as discussões de outros modelos de família existentes no Brasil.

Antes de aprofundar a discussão sobre as constituições familiares das crianças quilombolas, faz-se necessário registrar que as conceituações teóricas de família apresentadas nesta tese se aproximam daquelas utilizadas pelos autores que tratam da família em camadas populares (WOORTMANN, 1995; CAMAROTE, 2011; SARTI, 1992; 1994; DUARTE, 1995; BILAC, 1995). Destaca-se o estudo de Camarote (2011), especialmente, por compreender que as famílias camponesas têm uma relação particular com a terra e o território, assim como as famílias quilombolas.

No território Custaneira/Tronco, residem doze crianças, com idades entre 3 meses e 12 anos. Das nove famílias que possuem crianças, cinco crianças são filhas únicas, duas famílias têm dois filhos e as outras duas famílias têm três filhos. Essa redução no número de crianças por família foi sinalizada por Ariès (1986) como existente desde o

final da Idade Média, quando surgiu a preocupação com o controle da natalidade. Como explicitado anteriormente, o contexto social em que essas famílias quilombolas estão inseridas se assemelha aos das famílias de camadas populares e das famílias camponesas. Assim, as estruturas dos modelos familiares também são semelhantes nesses três contextos.

Na tese de doutorado intitulada *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo*, defendida em 1994, Cynthia Andersen Sarti busca compreender, a partir da análise das relações familiares, com quais categorias morais os membros das famílias das camadas populares se organizam, interpretam e dão sentido a seu lugar no mundo. Por meio dessa pesquisa, é possível identificar características quanto à organização do núcleo familiar e às relações da rede de parentesco e de vizinha das famílias participantes e aproximar tais resultados aos encontrados na comunidade quilombola aqui estudada. De acordo com Sarti (1994, p. 5), as relações familiares “não se limita[m] ao universo da casa, mas se expande para fora, configurando um sistema de valores que incide sobre o seu modo de pensar o seu mundo social e se colocar frente a ele”. Sarti (1994, p. 81) argumenta em suas análises que:

As dificuldades enfrentadas para a realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, levam a desencadearem-se arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, para viabilizar a existência da família, tal como a concebem. (SARTI, 1994, p. 81).

Devido às particularidades específicas das famílias de camadas populares, elas se organizam em torno de uma rede maior de parentesco, e, por esse motivo, a autora aponta que a “família ultrapassa os limites da casa” (SARTI, 1994, p. 81). Nessa mesma perspectiva, encontram-se os estudos de Bilac (1995) e de Duarte (1995). Os autores perceberam que essas famílias se ancoram em uma “lógica da solidariedade” diferente das famílias mais abastadas, nas quais prevalece a “lógica do individualismo” (BILAC, 1995, p. 48).

Seguindo a assertiva de Duarte (1995) e por meio das leituras realizadas para esta tese, é possível afirmar que a estrutura da organização familiar das famílias de camadas populares se assemelha à estrutura das famílias camponesas. O estudo de Woortmann (1995), realizado com as famílias camponesas, aponta que as relações tanto de

parentesco quanto de vizinha que se constituem no território proporcionam uma rede de auxílio recíproca entre os grupos domésticos.

É nesse contexto que se encontra a comunidade quilombola estudada. Nela, a rede de vizinhança e a rede familiar, de forma extensiva, estão ancoradas em uma reciprocidade quanto aos cuidados das crianças da comunidade. Assim, todos os membros são responsáveis pelos pequenos.

Das doze crianças, sete estudam na Escola Ciriaco Ferreira de Lima, localizada na própria comunidade, três estudam na Escola Celso Eulálio, localizada na cidade de Paquetá do Piauí, a uma distância de 8 km da comunidade, e duas não estão em idade escolar. Em relação à unidade escolar presente na comunidade, a Escola Ciriaco Ferreira de Lima foi criada em 1993, tendo como espaço físico uma sala de aula em uma das residências da comunidade. No ano de 2005, a escola adquiriu sede própria e, atualmente, funciona nos turnos da manhã e da noite. No período da manhã, são atendidas as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). No período da noite, estudam os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A estrutura física da escola é composta por duas salas de aula. Por se tratar de uma escola multisseriada, uma sala é destinada para as crianças da Educação Infantil (Infantil III, IV e V) e a outra sala para as crianças do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Além das salas, há uma cantina, dois banheiros e um pátio. Todos os espaços são pequenos. As nove crianças que estudam na referida escola estão assim distribuídas: Francisco, Caio, Gabriela e Pedro Lucas na Educação Infantil; e Mayra Isadora, Maria Jully e Maria Clara, Walkércia e Thiago no Ensino Fundamental.

É preciso destacar que tanto a rede de parentesco quanto as questões relacionadas à educação escolar serão desenvolvidas, respectivamente, nos capítulos 4 e 5. Friso que a proposta, neste momento, foi apresentar pistas da constituição familiar dessas crianças e a ambiência das esferas de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2004).

1.3 Um parêntesis para tecer as dificuldades e angústias na escrita da tese

As discussões na disciplina de Seminários Avançados, ministrada pela minha orientadora, a professora Ana Luiza Carvalho da Rocha, e os livros de Becker *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais* (1993), *Truques da Escrita* (2007) e o *Falando da*

Sociedade (2009) inspiraram-me a relatar o meu processo de escrita. Tendo em vista que não há uma “única maneira certa” (BECKER, 2007, p. 46) de se escrever um texto, apresento, nas páginas que seguem, a minha maneira de apresentar os dados de pesquisa.

É interessante perceber que nas produções acadêmicas “a única coisa que importa é o produto final” (BECKER, 2007, p. 94), e, desse modo, o pesquisador esconde os fracassos da pesquisa apresentando apenas a narrativa exitosa. Geralmente faz-se isso: apresenta-se todo o percurso da pesquisa sem deslizes e deixam-se ocultos os erros e tropeços cometidos. Talvez seja hora de modificar um pouco tais percepções. Por esse motivo, discorro em alguns parágrafos sobre o que ficou “a margem” (OLIVEIRA, 2002).

A escrita desta tese não nasceu de uma inspiração teórico-conceitual e metodológica. Ela é o resultado de muitas escolhas, acadêmicas e pessoais. Ademais, o processo foi difícil, longo, cansativo e, na maioria das vezes, isolado e solitário. Por mais que alguns tentem, não há “receita de bolo” para um processo de escrita. Deparei-me com a seguinte inquietação: “como escrever?” Como escrever academicamente para cumprir as exigências que competem aos programas de pós-graduação? Como escrever “etnograficamente”? Como escrever para a universidade à qual pertenço? Como escrever para meus pares e alunos? E, não menos importante, como escrever para os meus amigos quilombolas, atores sociais deste trabalho e razão de toda essa pesquisa? Este último questionamento também foi motivo de preocupação para Roberto Cardoso de Oliveira (2002, p. 14) ao publicar o livro *Os diários e suas margens*. Para o referido autor, é-nos conferido mais responsabilidade na escrita quando temos como leitores os “sujeitos da investigação antropológica”.

Durante o processo de construção do trabalho, fiz escolhas: quem entrevistar? Quais materiais buscar? Quais autores estudar? Como enquadrar as fotos? Quais técnicas de pesquisa utilizar com as crianças para que eu pudesse captar, além da sua escrita, suas expressões corporais, emoções e sentimentos por meio dos desenhos e dos diários. Avancei e recuei na escrita diversas vezes. A construção do sumário foi um exemplo de minhas confusões. E no decorrer desse processo, pude colocar em prática os “truques” de Becker.

Desde o início do processo da escrita, alterei o sumário sete vezes. Engoli a tal “pílula amarga”, prescrita por Becker (2009, p. 27) no livro *Falando da sociedade*, e compreendi que nem tudo, por mais importante que eu acredite ser, entrará na tese. Sob

o efeito dessa medicação, retirei dois capítulos. Um capítulo já estava estruturado com entrevistas, gráficos, dados do IBGE, do TRE - PI, e constituições e leis que foram reduzidas a um subtópico de quatro ou cinco páginas que contextualizou o cenário da pesquisa. Alguns parágrafos transformaram-se em subcapítulo. Com a nova estruturação do subcapítulo, foi possível perceber a relevância de trazer para a tese, por meio de um estudo transgeracional, as narrativas dos moradores em relação aos seus próprios processos de socialização quando crianças.

Organizei uma rotina de escrita que, na maioria das vezes, consegui seguir. Sempre antes de iniciar a escrita propriamente dita, organizo o ambiente de estudo: mesa, caderno de anotações/rascunho, marcadores de texto, *post it*, *notebook*, alguma bebida e lanche para não me levantar da cadeira nas próximas horas. Mesmo sabendo que o recomendado seja fazer pequenas pausas para o descanso, não costumo realizá-las tendo em vista a facilidade que tenho de me dispersar.

No *notebook*, criei para cada capítulo da tese uma pasta com artigos e livros relacionados ao respectivo conteúdo, o fichamento dos textos lidos e o texto escrito para a tese. Seis capítulos, seis pastas com os referidos conteúdos. Essa foi a maneira que encontrei para me organizar. No início do processo de produção textual, segui a ordem cronológica de escrita dos capítulos: introdução, capítulo 1, capítulo 2, e assim por diante. Sou virginiana, e não escrever dessa maneira me desestabiliza, inclusive emocionalmente. A partir do quarto capítulo, período em que iniciou a pandemia e eu não pude mais visitar o quilombo, recorri ao material que tinha dos capítulos seguintes para realizar alguns escritos. Aprendi a desenvolver essa organização das pastas durante as orientações do doutorado.

Não escrevo primeiramente em rascunhos ou tópicos como Becker (2007) sugere. Minha primeira escrita precisa ser, pelo menos para mim, satisfatória. Escrevo, recorro aos fichamentos, relaciono com os autores estudados. À medida que escrevo, e percebo que existe uma relação com alguma leitura, recorro ao fichamento, recolho o escrito ou a citação e deixo o texto principal marcado com outra cor. E assim vou escrevendo. Não tão fácil e rápido como discorro agora, mas basicamente o processo é esse. Se, depois de ler, vejo que não ficou interessante, faço “*control x*” “*control v*” e direciono o material para o arquivo de rascunho. Nada é perdido. Não leio o que escrevi no mesmo dia. Finalizo meu dia produtivo, às vezes nem tanto, com anotações no *post it* elencando as atividades a serem realizadas no dia seguinte. Dessa forma, me adequo à proposta de Becker, que é trazer provocações e inquietações para que se possa encontrar o próprio

estilo de escrita. O próprio autor pondera que não devemos ser “perfeccionistas” para que possamos nos contentar “com o que está bom para os demais” (BECKER, 2007, p. 112).

Aprendi nas aulas de “Práticas Etnográficas” que todo processo de vivência em campo requer um registro escrito e que, para isso, recorre-se a um leque de artifícios: os diários de campo, as fotografias, os dados estatísticos, os desenhos, os mapas, enfim, todos os elementos necessários para a compreensão do grupo social pesquisado. No trabalho de tese, recorro a muitos desses elementos. Sou bem o que Becker (2009) descreve: eu penso com os desenhos. O meu processo de escrita é mais fácil, menos dolorido e penoso quando eu desenho, escrevo, desenho e reescrevo. Tento visualizar na escrita o que está desenhado. Ou desenho para escrever.

Muitos foram os equívocos cometidos. Para citar um, tive a ingenuidade de realizar minha primeira imersão em campo no dia em que ocorreu um dos maiores eventos da comunidade quilombola: o 5º Encontro de Casas de Terreiros de Comunidades Quilombolas. Depois de experiências como estas sempre se tira algo de positivo, mas se fosse para realizar uma nova primeira imersão certamente seria em outra data. O diário de campo, que não entrou nos capítulos “de sucesso”, relata minha angústia:

Fiquei nervosa com o volume de informações que eu estava presenciando. Por mais que as disciplinas cursadas, as discussões em sala de aula e os livros lidos nos preparem teoricamente, a entrada no campo, a prática propriamente dita, foi muito angustiante pra mim. Em vários momentos eu não sabia se observava, se gravava, se filmava, se fotografava. Que direção meu olhar deveria seguir? Fiquei andando de um espaço pra outro. Tudo olhando, mas sem conseguir efetivamente observar nem um espaço nem outro. Penso que o desespero estava visível em meu rosto. Sentei numa cadeira de espagete próximo à sombra de uma árvore, mas de frente para a roda de tambor. Respirei e tentei me acalmar. (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de junho de 2019).

Nesse mesmo dia, esqueci meu caderno de anotações na casa onde se realizavam as atividades para as crianças. Tive receio de perder tudo que fora anotado naquele dia. Só me lembrei do caderno ao chegar em casa e, sabendo da permanência dos alunos da UESPI no evento, entrei em contato com a diretora da instituição, que me forneceu o telefone de uma aluna do curso de Educação Física. Enviei mensagem para a menina solicitando que entregasse o caderno a um funcionário da UESPI. Três dias depois, realizei o resgate do caderno.

Tive outros imprevistos, como na segunda viagem à comunidade, quando erramos o percurso e paramos em outra cidade. Outra vez, o carro quebrou na estrada. Realizei entrevistas que, por descuido, não foram gravadas. E a coragem de pedir novamente uma entrevista devido a um “erro técnico”? Desenhos realizados ao ar livre que voavam pelo território também podem exemplificar os percalços acadêmicos, mas todos esses desencontros constituíram parte relevante da construção que se apresenta a seguir.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO ETNOGRÁFICO E AS ESCOLHAS DAS TÉCNICAS DA PESQUISA

Eu e Mafra percebermos que havíamos entrado em uma propriedade privada então retornamos. Mafra saiu do carro e foi pedir informações a um senhor que estava no curral da propriedade. Ao retornar Mafra me disse que, de acordo com o senhor, iríamos ‘passar por nove porteiras’ até chegar na Custaneira. A princípio, não havíamos entendido, mas depois Mafra foi contanto as ‘porteiras’ no decorrer do percurso e sorrindo me disse:

- Eu nunca tinha prestado atenção nessas nove porteiras!

Percebi que o acesso ao quilombo é atravessado por cercamentos de espaços privados. Sobre esse assunto, em uma conversa por áudio via Whatsapp, Mafra relatou:

- A questão das cercas no acesso ao quilombo, que cada dia elas vão ficando mais estreitas, ficando mais numerosas. E a quantidade de portões que de certa forma fomos alertados não tinha percebido até então. Antes tinha passagens livres e agora esses portões parecem que estão tendo mais significados, mesmo que eles estivesse lá a muito tempo... A delimitação de territórios, isso é uma coisa que me marcou muito nessa última ida, e que até comentei contigo! (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de julho de 2018)

Imagem 2 – Primeira porteira



Fonte: A autora. A imagem refere-se à primeira propriedade privada que atravessamos para chegar ao território da Custaneira/Tronco.

2.1 Inserindo-me na comunidade e negociando com os moradores

A citação acima representa os primeiros escritos do diário de campo, o que aconteceu três dias antes da primeira visita ao quilombo. Ao recorrer a tais escritos para a produção deste trabalho, todas as emoções presentes naquela semana me vieram à mente. Lembrei-me do livro *Os diários e suas margens*, de Roberto Cardoso de Oliveira (2002), no qual o autor relembra, 45 anos depois, suas expectativas de poder ver pela primeira vez um índio. O autor confere aos seus escritos essa lembrança e nos possibilita divagar em sua emoção: “o que é o Diário de Campo!...” (OLIVEIRA, 2002, p. 27). Penso que o diário de campo é mais do que nossos escritos. São as nossas dores, alegrias, tristezas, frustrações, avanços e conquistas. Não só de pesquisa. São os cheiros, os afetos, as relações estabelecidas, as amizades conquistadas, e percorrer isso pelo diário nos faz rememorar todas essas sensações.

O primeiro contato com a comunidade Custaneira/Tronco ocorreu através do professor Paulo Fernando Mafra de Souza Junior, que intermediou uma visita agendada para o dia 18 de julho de 2018 com a liderança da comunidade, o Senhor Arnaldo de Lima, mais conhecido como Naldo ou Naldinho. Mafra, como geralmente eu o chamo, é envolvido afetiva e academicamente com as minorias. Tem doutorado e mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e graduação em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Suas pesquisas versam sobre a homofobia, sobre pessoas trans afro-índigenas e sobre as comunidades indígenas e quilombolas. É autor do livro *O silêncio e o segredo do Cabeça de Cuia: violência contra gays, homofobia e militância LGBT no Vale do Rio Guaribas*. Em meu entendimento, Mafra era “a pessoa” que poderia me conduzir, de forma mais natural possível, ao quilombo, tendo em vista sua estreita relação com esta comunidade.

Já Naldinho tem 48 anos, é magro e tem aproximadamente 1,60m de altura. Ele é uma liderança não apenas nas comunidades quilombolas da cidade de Paquetá do Piauí, mas também uma referência em todo o estado do Piauí. Por isso, ele me foi indicado como interlocutor. Ao buscar informações sobre as comunidades quilombolas localizadas na cidade de Paquetá, o Senhor Carlos Antônio Leal Lima, agente administrativo da Prefeitura Municipal de Paquetá, me relatou que, para ter “uma resposta bem mais ampla” e para saber quem “pode responder melhor” em relação às quatro comunidades quilombolas, Naldinho seria a pessoa indicada. O vínculo com

esse interlocutor seria fundamental, pois a prefeitura sequer dispunha de informações sobre a quantidade de pessoas residentes em cada quilombo.

Depois desse encontro, voltei para o Rio Grande do Sul para concluir os créditos do doutorado. Só retornei a Custaneira no ano seguinte, nos dias 1 e 2 de junho de 2019, para o 5º Encontro de Casas de Terreiros de Comunidades Quilombolas e, nesse período, realizei as “saídas exploratórias” (ECKERT; ROCHA, 2008). É preciso registrar que minha aceitação aconteceu nos dois grupos tanto pelos adultos da comunidade quanto pelas crianças, e esse processo será descrito nos próximos parágrafos.

No primeiro caso, a aproximação com o grupo “para conquistar a concordância da (minha) presença para a observação sistemática das práticas sociais” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 3) ocorreu no dia 13 de outubro de 2019, às 14h30min, em uma reunião da associação de moradores. Era uma tarde ensolarada, como todas as tardes do período do B-R-O-BRÓ.¹³ A temperatura variava entre 38°C e 40°C. Após o almoço, que aconteceu por volta das 12h30min, alguns associados se aglomeraram na casa de Naldinho esperando a hora marcada para o encontro. A conversa girou, especialmente, em torno do fogo, que estava se tornando uma grande queimada, provocado por uma moradora local. Alguns queriam apagá-lo, outros preferiam esperar a noite chegar, já que com aquele sol e aquele vento era impossível conseguir êxito.

Às 14h30min nos dirigimos ao refeitório da comunidade. O espaço é usado tanto para preparar a comida e servi-la a um grande número de visitantes como é usado para pequenas reuniões. Cadeiras, carteiras escolares e um sofá estavam dispostos em forma de um grande círculo. Uma mesa com cadeira servia de apoio para escrever e assinar as atas. Aos poucos, outras pessoas chegavam. Havia por volta de trinta participantes, um número pequeno se comparado com a quantidade de pessoas associadas, que somam cerca de setenta. O quórum fez com que Naldinho falasse, em tom de desapontamento, sobre o compromisso da comunidade com as reuniões.

Ao iniciar a reunião, Naldinho me apresentou e, em seguida, mencionou o Arthur, aluno de Educação Física da UESPI de Picos que realizava o trabalho de conclusão de curso na Custaneira/Tronco. Naldinho disse:

¹³ Expressão popular usada para indicar a época mais quente do ano em algumas regiões do Brasil. O termo é formado pela última sílaba dos meses que o compõem (setembro, outubro, novembro, dezembro). Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/b-r-o-br%C3%B3/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

Gente, nós vamos começar nossa reunião, mas antes de fazer a nossa introdução da fala no dia de hoje, a professora Jaqueline vai apresentar uma proposta a ser trabalhada, mais uma professora que vai apresentar um trabalho aqui pela comunidade Custaneira/Tronco. Ela chegando de manhã, a gente teve um momento de conversa. E Artur que veio terminar que faltava 10 pessoas ainda pra ele fazer esse apanhado de informação. Agora tá faltando duas pessoas, depois a gente vê quem não fez com ele pra poder fazer. Porque toda hora são vários alunos e aí a gente tem que levar isso à sério de que cada aluno que vem aqui, eles estão coletando as informações da comunidade. Cada informação da comunidade apanhada pelo um aluno e pelo professor, ela vai levar a informação dessa comunidade para a Universidade, vai levar pra fora e aí essa informação fortalece o conhecimento da comunidade lá fora. (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

Durante minha conversa com Naldinho no período da manhã, pude perceber que a comunidade é muito requisitada como objeto de estudo entre os alunos. São alunos de graduação da Universidade Estadual do Piauí, da Universidade Federal do Piauí, da Faculdade R. Sá e de alunos de mestrado e de doutorado de vários estados e das mais diversas áreas: Educação Física, História, Enfermagem, Administração, Biologia, Direito, entre outras. Na reunião, Naldinho frisou que em dezembro eles receberiam novamente os professores Emílio e Samira, que vinham do Rio de Janeiro para pesquisar sobre as incelências.¹⁴ Diferente do que eu imaginava, a comunidade não se incomoda com a quantidade de pesquisadores em seu território, pois, de certo modo, eles acham importante a divulgação e a discussão sobre a temática quilombola nos espaços acadêmicos.

Depois de apresentar as outras pautas da reunião, Naldinho me concedeu a fala. Por escolha, eu preferi fazer minha apresentação de maneira informal. Sem *datashow*, sem apresentação em pé. Sentada, comecei dando “boa tarde”, me apresentando e pedindo autorização do grupo para que meu esposo tirasse algumas fotografias. Para descontrair, Naldinho disse: “a máquina dele não tira foto feia, não? Só bonita?” O sorriso foi geral. Depois da brincadeira, falei sobre minha vida pessoal e profissional e contei que conheci a comunidade Custaneira/Tronco através dos professores Luciano Figueredo, Janaína Aragão e Mafra Junior. Os referidos professores são queridos e respeitados porque já fazem parte da própria dinâmica daquele grupo social. Isso me suscitou uma reflexão sobre a aceitação através das relações pessoais, uma vez que Foote-Whyte (1978) descobriu que tais relações são essenciais para o êxito de uma pesquisa etnográfica.

¹⁴ Incelências são pequenos cânticos fúnebres entoados nos velórios aos pés do morto.

Por fim, expliquei o meu projeto, os objetivos, as técnicas de pesquisa e o cronograma de execução. Não houve dúvidas nem intervenções. Ao final da apresentação do projeto, pedi a autorização do grupo, e todos consentiram, alguns balançando a cabeça em sinal de “sim” e outros falando. Naldo, então, tomou a palavra para falar para o grupo: “cada entrevista que vocês estão dando, é pra uma informação diferente, é pra um curso, pra uma defesa diferente. E aí isso só tem crescido esse conhecimento da comunidade lá fora. E pra mim, eu nem me canso de maneira alguma.” (NALDINHO, 13 de outubro de 2019)

Já em relação às crianças, recorro à ponderação de Sousa (2014, p. 43) ao pesquisar o processo de produção de corpos da criança Capuxu, no sertão da Paraíba. A autora aponta que “a aceitação da pesquisa pelos adultos não significa o ser aceito pelas crianças. E sem a aceitação de sujeitos não há pesquisa”. Tive o cuidado de meses antes, durante as imersões exploratórias, me relacionar com as crianças. Assim como aconteceu com os adultos, foi no 5º Encontro de Casas de Terreiros de Comunidades Quilombolas, ocorrido nos dias 1 e 2 de junho de 2019, que tive minha primeira aproximação com algumas crianças. A princípio, pensei que todas aquelas que estavam naquele espaço fossem do território Custaneira/Tronco, depois soube que algumas residiam em localidades próximas, como os quilombos da Mutamba e da Canabrava bem como nas cidades de Santa Cruz do Piauí e de Paquetá. Segue o trecho de diário de campo que relata essa primeira aproximação:

Tairone (meu marido) estacionou o carro ao lado de um caminhão e próximo a uma árvore na esperança de que naquele espaço fizesse sombra no período da tarde – o que não aconteceu. Assim que desci do carro avistei três crianças em cima do caminhão. Não percebi brincadeiras entre eles, estavam apenas em pé olhando a roda de tambor que acontecia a uns 200 metros de distância. Eram dois meninos e uma menina. Penso que eles teriam entre 6 e 8 anos. Andei em direção ao caminhão segurando meu celular, um estojo e um caderno pequeno para as minhas anotações de campo. A menina se aproximou de nós e imediatamente pediu minha bênção estendendo a mão direita. Eu retribuí com um “Deus te abençoe!”. A menina perguntou o meu nome e o nome do meu marido. Perguntou também se nós éramos namorados ou casados. Pediu para olhar meu caderno (um tanto chamativo – capa do tio patinhas com os três sobrinhos: Huguinho, Zezinho se Luisinho). Não o abri, apenas olhou a capa e me devolveu. Depois de responder suas perguntas, eu quis saber seu nome. “Isadora!” - ela disse. (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de junho de 2019).

Mãos juntas pedindo bênção. Assim também foi o primeiro contato de Roberto Cardoso de Oliveira com uma criança indígena, na década de 1950, em uma pesquisa etnográfica sobre os índios Terêna e Tükúna. O referido autor relata: “achei muito

simpático as crianças receberem a mim com mãos postas, como quem reza, pedindo-me a benção” (OLIVEIRA, 2002, p. 38). No decorrer das visitas, percebi que é costume no quilombo que as pessoas mais novas peçam a benção às pessoas mais velhas. Mas entre as crianças conhecidas por mim, a única que reproduziu tal costume foi Isadora. Encontrei Isadora em todas as minhas idas a Custaneira. Depois, descobri que ela é filha de Seu Inácio, a liderança da comunidade Tronco. O apoio de Isadora e a relação que ela tinha com as outras crianças foram fundamentais para que eu pudesse ser aceita por seus pares.

Minha estratégia de aproximação foi a de fazer com que as crianças me notassem em todas as minhas idas à comunidade antes mesmo da aceitação formal dos adultos. Pensava que assim seria mais fácil a aceitação formal dos pequenos. Minha estratégia foi sempre a mesma. Em todas as viagens recorri às balas, pirulitos e biscoitos, os quais distribuí sempre com a autorização dos pais ou dos responsáveis. É difícil uma criança não resistir a guloseimas. Certa vez, entreguei uma sacola de balas para uma criança e pedi que ela distribuísse para os demais. Segue trecho do diário de campo que relata essa experiência:

Entreguei a sacola de balas e fiquei observando de longe. Marcos Vitor cuidou dessa sacola como se cuidasse de um objeto precioso. Distribuiu balas para os maiores, mas em pouca quantidade. Para os menores Marcos Vitor era mais generoso. Enchia suas mãozinhas duas vezes para cada criança que encontrava. Não deixava ninguém mexer na sacola. Só as mãos dele tinha permissão para tal regalia. O acompanhei com o olhar correndo sozinho para a minha direita. Depois, seguindo para a esquerda em companhia da sacola e de mais algumas poucas crianças. Por alguns minutos o perdi de vista, quando o reencontrei já não estava mais com a sacola de balas. (DIÁRIO DE CAMPO, 1 de junho de 2019).

Diferente de Sousa (2014), que sentiu dificuldade em campo quanto à aceitação pelas crianças, minhas primeiras experiências com as crianças quilombolas foram exitosas e isso se confirmou quando formalmente solicitei a ajuda delas para realizar meu trabalho. Diferentes autores descreveram suas experiências de entrada em campo quando se pesquisa com ou sobre crianças. Pires (2007, p. 44) relata que desejava ser vista pelas crianças não como criança também, mas como uma “adulta diferente”, isto é, “uma adulta que interage com elas, seja brincando, seja conversando, seja discutindo”. Corsaro (2005, p. 444) aponta que as diferenças óbvias entre os adultos e as crianças em “termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” tornam-se um desafio para a aceitação no mundo infantil. Por esse

motivo, “não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005, p. 446) é uma das melhores maneiras de entrar nesse universo.

O referido autor estudou, por meio de uma “etnografia longitudinal”, as culturas de pares das crianças de uma pré-escola nos Estados Unidos e de outra na Itália, acompanhando-as por cinco anos. Nos Estados Unidos, a partir da observação da relação estabelecida entre as crianças e os adultos, percebeu que os adultos eram “ativos e controladores em sua interação com as crianças” (CORSARO, 2005, p. 448). Com base nessa observação, o pesquisador elaborou uma entrada em campo reativa, isto é, esperou a reação das crianças diante da sua presença no parquinho da escola para elaborar suas estratégias de interação. Já na Itália, além da entrada em campo reativa, a dificuldade de compreensão da língua italiana aproximou com maior rapidez as crianças do pesquisador, colocando Corsaro no patamar de um “adulto diferente”.

Se para Corsaro a dificuldade de compreensão da língua italiana o aproximou das crianças, para Sousa (2014), sua aproximação ocorreu devido ao desconhecimento da dinâmica de realização das tarefas domésticas da vida no campo. Com isso, as crianças foram suas “ensinadoras”. Elas “mostravam orgulhosas como prender as galinhas, limpar a terra, usar as ferramentas de trabalho, atravessar a nado o Rio Goiabeira, contar os porcos, alimentar os bichos e daí por diante” (SOUSA, 2014, p. 60). A autora revela a satisfação das crianças manifestada ao ensinar tais tarefas e o cuidado que dirigiam à pesquisadora, como se ela fosse a criança.

Elaine de Paula, em sua aproximação com as crianças, foi apresentada aos alunos como a “profe Elaine”. Paula (2014, p. 84) relata um certo desconforto ao ser apresentada assim: “nesse momento senti um aperto por dentro. Não era dessa maneira que eu iria me apresentar às crianças, como professora, pois receava que isso pudesse criar uma barreira entre mim e elas.” Ser a tal “adulta típica”, tão temida pelos que pesquisam o inverso infantil, fez parte da minha experiência quando fui apresentada aos pequenos na comunidade do Tronco. Segue trecho do diário de campo com parte do relato sobre o tema:

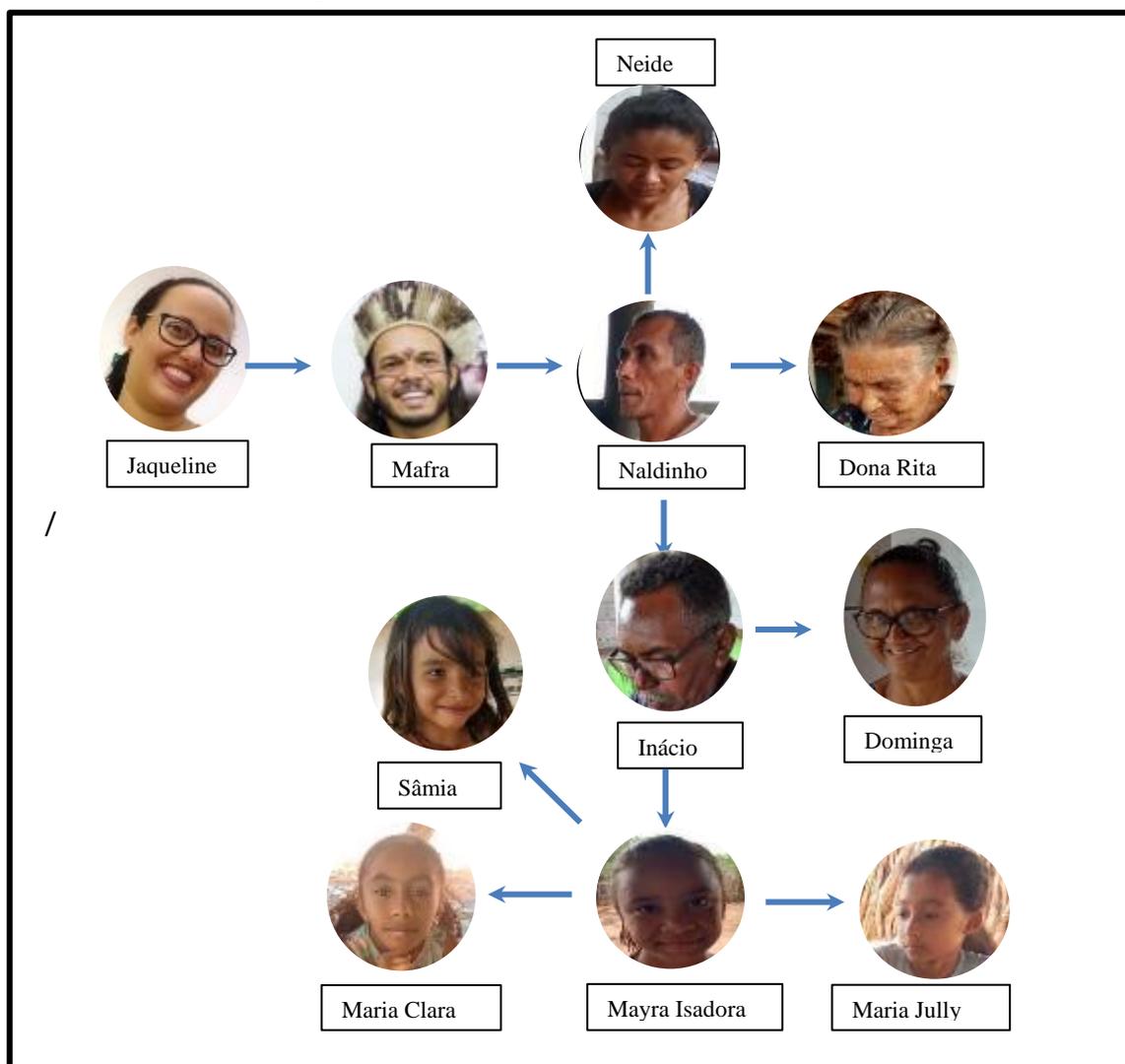
Cheguei e logo vi Isadora no terraço da casa. Perguntei quem era a menina ao seu lado e a própria respondeu: “Maria Clara!” Isadora perguntou se eu ia conhecer a escola delas, eu confirmei com o aceno de cabeça. Penso que Seu Inácio tenha comentado da nossa conversa da semana anterior. Sentei ao lado das meninas para esperar Seu Inácio. Perguntei o que elas estavam fazendo. Maria Clara disse que estava “lendo o livro do segundo ano”. Isadora não respondeu. Minutos depois me perguntou se eu tinha apontador. Emprestei, e ela me devolveu em seguida. Antes do Seu Inácio chegar, Maria Clara fez a

tão temida pergunta: “Tia, você também vai ensinar nós?” (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de março de 2020).

Diante do enquadramento/pergunta de Maria Clara só consegui responder: “não!” Talvez eu tenha gaguejado, talvez minha fisionomia tenha mudado, e o que me veio à cabeça foram os relatos de Pires (2007), Corsaro (2005) e, principalmente, o de Paula (2014) e um ensinamento: de que não há teoria que prepare mais que a prática.

O Gráfico 1 representa minha entrada em campo. A “rede de interações”, nele descrita, me possibilitou entrar na Custaneira/Tronco e participar da vida da comunidade e, em especial, das crianças para, aos poucos, entrar “no coração dos dramas sociais vividos por seus membros” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 5) por vias diferentes a cada visita.

Gráfico 1 - Entrada em campo



Fonte: Elaboração própria.

Como citado anteriormente, meu contato com a liderança da comunidade Custaneira/Tronco foi estabelecido através de Mafra, que me encaminhou a Naldinho. Este, me apresentou aos membros da comunidade, e, por seu intermédio, tive uma aproximação maior com a Dona Rita (sua mãe), Neide (que me abrigou nas vezes em que dormi na Custaneira) e Seu Inácio (morador do Tronco).

Com Seu Inácio, foi possível entrar no território do Tronco. Por meio dele conheci sua esposa, Domingas. O casal são pais de criação de Mayra Isadora. Isadora, como eu a chamo, foi a responsável por me introduzir entre as outras crianças quilombolas. Foi através dela que conheci Sâmia, Maria Clara e Maria Jully. A partir do contato com Seu Inácio, busquei conversar com outros moradores. Por fim, por intermédio de Isadora, Maria Clara e Maria Jully, conheci as outras crianças da comunidade.

2.2 As técnicas etnográficas para ver, ouvir e interpretar

Para atingir os objetivos propostos nesta tese, seguem-se os caminhos da etnografia classificada por Peirano (2008, p. 3): mais que um método de pesquisa, a etnografia é “a própria teoria vivida”. A autora aponta que o cotidiano, as vivências diárias e as discussões com pares possibilitam o fazer etnográfico, e, por esse motivo, a etnografia não se resume a um método, “mas [a] uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação” (PEIRANO, 2008, p. 3). É este fazer etnográfico que possibilitará as (re)construções e as (re)formulações teóricas quando se vai à campo.

Conforme a apresentação inicial de meu percurso acadêmico, saio da experiência de estudar os veículos midiáticos e os discursos ali imbricados, o que poderia ser chamado de “fatos discursivos”, para me direcionar às análises dos “eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo o que nos afeta os sentidos” (PEIRANO, 2014), o que é denominado pela referida autora como “fatos etnográficos”.

Esses “fatos etnográficos” são classificados por Peirano (1995, p. 42) como um “exercício de estranhamento existencial e teórico que passa por vivências múltiplas e pelo pressuposto da universalidade da experiência humana, que o antropólogo aprendeu a reconhecer, de início, longe de casa”. Desde a minha primeira viagem à Custaneira/Tronco, quando apresentei meu projeto de pesquisa para Naldinho, pude perceber cheiros, sentimentos e sensações até então esquecidos por mim:

Senti a areia fina entrar nos meus pés e na hora me veio o pensamento de nunca mais esquecer meu tênis. Tenho um suor excessivo na palma das mãos e nas solas dos pés. Não demorou muito para que aquela areia se juntasse com o suor antes mesmo de a gente chegar na casa de Naldinho. No caminho, alguns porcos procurando comida. O cheiro de esterco me fez lembrar do interior em que meus avós paternos moravam. Por alguns segundos me veio a lembrança do quintal, das brincadeiras no pé de seriguela e das corridas atrás das galinhas. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de julho de 2018).

Em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, Malinowski (1997) propõe uma nova forma de fazer etnografia que marcou a Antropologia moderna. Para o autor, o processo etnográfico deve ser realizado com rigor metodológico para que o leitor possa compreender a pesquisa e seguir e entender o processo de aproximação como o “nativo”. O capítulo introdutório dessa obra, “Introdução, objeto, método e alcance desta investigação”, é um bom exemplo de como seguir os caminhos etnográficos para quem o está desbravando pela primeira vez.

Malinowski (1997) dissecou o método. Ele se preocupa com os atos de situar e qualificar o lugar da pesquisa e leva o leitor a descobrir pouco a pouco o método. Em outras palavras, ele tem uma meta e conduz o leitor para entender e seguir o processo de aproximação do seu fazer metodológico. Para o autor, qualquer área do conhecimento requer um estudo minucioso “de todos os passos das experiências que efetuou, uma descrição exata dos instrumentos utilizados, de maneira como as observações foram conduzidas, do seu número, da quantidade de tempo que lhe foi dedicado [...]” (MALINOWSKI, 1997, p. 18).

O referido autor aponta, ainda, que na época as pesquisas etnográficas não tinham o rigor metodológico como o de outras áreas e que os autores “limita[va]m-se a apresentar os dados adquiridos, fazendo-os emergir, perante nós, a partir da mais completa obscuridade, sem qualquer referência aos processos utilizados para a sua aquisição” (MALINOWSKI, 1997, p. 18). Adotei a preocupação do autor e, com base em meu entendimento sobre sua proposta, busquei descrever minuciosamente as etapas de aproximação bem como as técnicas utilizadas e os procedimentos de pesquisa.

Malinowski (1997, p. 21) descreve que a relação entre o trabalho de campo e uma exitosa prática etnográfica se constitui em três etapas: os objetivos da pesquisa devem ser “verdadeiramente científicos”; deve-se viver “entre os nativos”; e é necessário escolher os procedimentos e técnicas de pesquisa. Em relação à convivência com o grupo a ser pesquisado, o autor recomenda observar os pequenos detalhes, o dia a dia, o despertar:

À medida que dava o meu passeio matinal pela aldeia, podia apreciar detalhes íntimos da vida familiar, de higiene corporal, cozinha ou culinária; podia observar os preparativos para o dia de trabalho, as pessoas iniciando as suas incumbências ou grupos de homens e mulheres ocupados com algumas tarefas artesanais. Brigas, piadas, cenas familiares, acontecimentos triviais, por vezes dramáticos, mas sempre significativos, constituíram a atmosfera da minha vida diária, tal como a deles. (MALINOWSKI, 1997, p. 18).

Eu poderia pensar que Naldinho já tivesse lido Malinowski ao compreender a minha necessidade de conviver com seus pares. No dia em que eu apresentei o projeto de pesquisa aos membros da associação, em determinado momento Naldinho faz uma intervenção dirigida a mim:

E preciso que você uma hora venha viver na comunidade, a realidade da comunidade. Vem pra dormir, pra acordar, pra ver o povo uma hora um brigando com o outro, que é bonito essas coisas, tem hora que tem que ter (risos). Então a gente acolhe dessa forma e é isso! (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

Minha primeira experiência de dormir para mergulhar na atmosfera do quilombo Custaneira/Tronco aconteceu no dia 4 de janeiro de 2020. Nesse período, participei da festa de Santo Reis, que será explanada no sétimo capítulo. Foram quatro dias vivendo como um deles, participando das atividades domésticas, comendo da mesma comida, brincando, sorrindo, rezando e aprendendo. Esse processo de preparação, de se sentir pertencente ao grupo, é importante para o trabalho etnográfico.

Nesse mergulho em campo, faz-se necessário provocar as ações e as falas, pois não se deve apenas esperar o acontecimento natural das coisas. Malinowski (1997) salienta uma preocupação com as “ideias preconcebidas” por ser preciso sempre rever hipóteses, teorias e técnicas de pesquisa quando um pesquisador está no processo de construção da pesquisa. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Peirano (2014, p. 381) reforça que “a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual”. Não raro, os pesquisadores encontram-se diante da possibilidade de ter destruída toda uma construção teórica quando estão pesquisando *in loco*.

No artigo intitulado “O método etnográfico: uma reflexão a partir da Catingueira – PB”, Silva (2018) consegue capturar com sensibilidade a essência do fazer etnográfico:

Etnografia é uma elaboração narrada de uma experiência vivida de pesquisa, uma descrição baseada na vida de um povo, de um grupo. Por isso, ela é a organização descritiva textual do vivido, do visível, do sensível, do simbólico e do cultural. Nesse sentido, etnografar é observar, ordenar, classificar, descrever, mas é também intuir para explicar. A descrição etnográfica é como que a “agulha” que vai “remendando” a vida observada na imensa “coxa de retalhos” que é o social e, ao “costurar”, vai tentando encontrar os sentidos em uma narrativa vivida, no “colorido” da existência. Por isso mesmo, ela sabe que não dá para “capturar” tudo, todos os pontos da teia relacional de uma comunidade de uma única “peitada”. Ela vai exigir tempo do pesquisador no campo, num indo e vindo quase infinito. (SILVA, 2018, p. 198-199).

Assim, é a partir da etnografia que compreendo a “teia relacional” presente na comunidade Custaneira/Tronco, que é tecida tanto nas relações entre os adultos quanto nas relações entre as crianças, e ainda nas relações entre os adultos e as crianças quilombolas, para que se possam entender “as intenções e motivações que orientam as ações dos outros” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 13), considerando as inquietações referentes ao tema pesquisado.

Devido à exigência de tempo em campo, a etnografia demanda trabalhar com várias técnicas de pesquisa, com o intuito de “ampliar as possibilidades de reconhecimento das diversas formas de participação e construção da vida social” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 22). No presente estudo, recorreu-se a observação direta, ao diário de campo, à observação participante e às entrevistas não diretivas.

A observação direta é uma relevante técnica de pesquisa quando se estudam “os saberes e as práticas na vida social” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 2). A escolha dessa temática me inseriu em um contexto social particular. Como qualquer grupo social que tem suas estratégias de pertencer e de viver, na Custaneira/Tronco foi necessário aprender a sua língua (ECKERT; ROCHA, 2008). Lá entendi que, ao oferecer um café para seus convidados, os anfitriões oferecem também uma “isca”, que significa algo para comer junto com café, um bolo, um cuscuz ou um beiju, por exemplo. O grupo tem suas performances próprias quando dançam Lezeira, o São Gonçalo, quando fazem as bebidas, a Jurema e o Aluí, ou quando estão na farinhada. A minha presença prolongada nessa comunidade possibilitou conhecer seus valores.

Triviños (1987, p. 142) aponta que não existe uma orientação precisa para atuar em campo. Cada grupo tem suas particularidades e cabe ao pesquisador “avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho”. Minhas observações no grupo eram pautadas por inquietações específicas para cada ocasião. Se fosse um dia normal, meu foco era: onde estão as famílias? Onde estão as crianças? Onde as crianças estão em

convivência e o que elas estão fazendo? Como elas agem com os brinquedos ou com o ato de brincar? Se fosse um dia de ritual ou cerimônia, minhas indagações eram: como é a preparação para esse evento? Qual é a importância desse evento? Como as crianças se movimentam corporalmente nesses eventos? Como essas crianças agem com os maiores nessas ocasiões.

Em *Observando o familiar*, Gilberto Velho (1978) trata da distância epistemológica necessária para uma pesquisa. O autor aponta a impossibilidade de um pesquisador ser imparcial em suas pesquisas, pois as próprias escolhas das variáveis carregam uma subjetividade. Além disso, o pesquisador tem o “envolvimento inevitável com o objeto de estudo”, o que “não constitui um defeito ou imperfeição (VELHO, 1978, p. 36).

Mas, nesse envolvimento, foi necessário em minhas observações “manter uma atitude de estranhamento diante do que se passa” (VELHO, 1981, p. 18). Da Matta (1978, p. 28) trata da questão do estranhamento de uma maneira a “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”, sendo que o primeiro tem “o seu esforço na busca deliberada dos enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais do seu tempo”. Já a segunda transformação refere-se a “estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DA MATTA, 1978, p. 28).

Magnani (2009) evidencia que o estranhar é a condição básica da etnografia, já que, para quem é inserido pela primeira vez em um ambiente alheio, “tudo é digno de observação e registro”, pois “nada pode ser previamente hierarquizada numa escala de valores entre o insignificante e o relevante” (MAGNANI, 2009, p. 141). Nessa perspectiva, a observação tem um importante papel.

Outra técnica de pesquisa utilizada foi a escrita do diário de campo. Ela foi um relevante elemento na construção do estudo etnográfico daquele grupo, pois apenas nos escritos se percebem as hierarquias, as dominações, as submissões e os desconfortos do grupo. Foi o registro sistemático do diário de campo e a reflexão desse material que me possibilitaram compreender o que eu precisava recolher de informações nas visitas seguintes, além de repensar os conceitos estudados e suas formas de análise durante o campo.

Rocha e Eckert (2005, p. 4) afirmam que os diários de campo são propícios para a “internalização de formas culturais do comportamento ‘nativo’, pois é por meio da

escrita que a voz do Outro torna-se a base da ‘fala interior’ do próprio antropólogo”. Mas é preciso ficar atento à forma como a fala nativa é trazida, visto que a narrativa do pesquisador é diferente da narrativa do outro. Isto é, a minha escrita enquanto etnógrafa é diferente da minha escrita enquanto narradora. Em campo, o processo de construção do diário provoca afetações e emoções, que devem estar presentes na escrita do diário para que se reflita de maneira crítica sobre elas.

Desse modo, Eckert e Rocha (2008, p. 15) ensinam que as escritas dos diários de campo “trazem farta bibliografia sobre os medos, os receios, os preconceitos, as dúvidas e as perturbações que o moveram no interior de uma cultura como forma de compreensão da sociedade por ele investigada”.

Alinhada a essa perspectiva sobre os diários de campo, a observação participante consiste na efetiva participação do pesquisador nas atividades desenvolvidas pela comunidade. Essa aproximação com os membros do grupo ficou evidente quando chegou um ônibus de Teresina com mais de quatro pessoas para participar da festa de Reisado. Eu fui uma das pessoas que recepcionou o grupo ao descer, orientando onde seria a festa: “algumas me paravam para perguntar onde localizava o banheiro ou, se poderiam tomar banho antes do jantar. Também me pediram água. Fui confundida com uma moradora do quilombo e isso me deixou particularmente feliz” (DIÁRIO DE CAMPO, 5 de janeiro de 2020).

Este é um exemplo do ato concomitante de observação e participação que a técnica de pesquisa possibilita. Para tanto, é fundamental conhecer os membros da comunidade, suas formas de expressão e de celebração, e o território no qual estão inseridos, mas, como aponta Magnani (2009, p. 73), com cautela “para segui-los até onde seja possível e, numa relação de troca, comparar suas teorias com as deles”. Nesse sentido, Foote-Whyte (1978; 2005) fornece pistas de como se “movimentar” nesse universo ao enfatizar que o pesquisador precisa ter o discernimento de identificar o momento certo para perguntar e de definir como realizar tais perguntas. Essa lição foi aprendida nos primeiros meses de seu campo, quando Foote-Whyte compreendeu que, às vezes, ao observar e ouvir, são recolhidas mais informações do que em uma entrevista. Os textos do autor trazem experiências da observação, da participação, das escolhas metodológicas, das organizações de seu material escrito interessantes para quem trabalha com esta técnica.

A observação participante requer uma forte interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado. Todas as indagações devem ser respondidas, e a presença deste

primeiro deve ser justificada para que não cause desconforto aos membros do grupo. Foote-Whyte (2005, p. 301) relata que “precisava dar uma explicação” para a sua presença e para seus estudos assim que começou a andar pelo território de sua pesquisa, uma área pobre da cidade de Boston habitada em sua maioria por imigrantes italianos, denominada de North End. Em seu trabalho, o autor criou nomes fictícios para as localidades e para as pessoas. A cidade de Boston foi denominada de Eastern City e o bairro de North End de Cornerville. Mesmo diante da sua explicação “bastante elaborada”, para sua estadia no bairro o autor pontua: “logo descobri que essas pessoas desenvolviam suas próprias explicações a meu respeito: eu escrevia um livro sobre Cornerville.”

Na comunidade Custaneira/Tronco, eu percebi que a cada etapa da pesquisa o grupo me via de uma maneira diferente. No começo, eu era a moça que explicaria aos pais a importância de transmitir a cultura quilombola para os filhos. Depois, passei a ser uma espécie de estagiária da Escola Ciriaco Ferreira de Lima. Depois passei pela fase de ser a moça que ensina a desenhar e por último cheguei ao patamar de ser aquela que entretém as crianças, tendo em vista minha estadia de uma semana em que as crianças encontravam comigo pela manhã e só retornavam às suas casas no final da tarde. Mas tais percepções continuam a representar apenas uma pessoa: a de professora. E tal representação se confirma nos desenhos livres realizados pelas crianças, como veremos no próximo tópico.

Diante desse universo ainda desconhecido, é necessário fazer uso dos sentidos. É preciso saber ouvir, saber perguntar e o que não perguntar e o momento certo para fazer tais perguntas. Acompanhando as manifestações culturais da comunidade quilombola, muitas vezes vivenciei e expus a diferença dos meus costumes com as do grupo pesquisado. Faz parte do processo esse deslocamento para conhecer a cultura do outro.

Em vários momentos fui “útil” (FOOTE-WHYTE, 1978) para a comunidade ao colaborar com as atividades do grupo. Eu peneirei gergelim depois de ter sido torrado, como relato no diário de campo:

Iniciou a chuva e Neide deixou a peneira e correu para sua casa para tirar a roupa do varal. Com a saída dela do posto, me atrevi a peneirar o gergelim. Os grãos ainda mornos eram colocados no pilão por mim. Edson batia com o bastão e misturava com um pouco de farinha. Sem grandes dificuldades realizei a tarefa até Naldo me chamar para o almoço. (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de janeiro de 2020).

Nas primeiras vezes em que eu fui para Custaneira, quando havia grandes eventos, eu me oferecia para varrer o refeitório, para organizar os quartos que receberiam as pessoas, para lavar ou secar as louças da cozinha. Com o tempo, eu já não oferecia a minha ajuda. Eu já sabia a dinâmica do trabalho, o que tinha que fazer e qual seria minha função. Então, se fosse para varrer, eu apenas pegava a vassoura e varria.

A observação participante me possibilitou descrever esses espaços, os personagens e as tensões existentes nesse campo. Foi o momento ideal para repensar os aspectos teóricos e os conceitos por mim estudados e conhecer possibilidades de análise além de trazer indagações e questionamentos. Cicourel (1980, p. 93) aponta que a intensa participação no ambiente do grupo estudado possibilita uma riqueza na coleta de dados, mas também oferece o risco de “virar nativo” e, com isso, “adotar a maneira de perceber e interpretar o ambiente que é própria do grupo”, “ficando cego para muitas questões cientificamente”. Por esse motivo, fazem-se necessárias saídas regulares do ambiente estudado para “revisões periódicas sobre o que aconteceu e aonde vai a pesquisa” (CICOUREL, 1980, p. 93).

As entrevistas não diretivas, por sua vez, são uma técnica que analisa os fenômenos sociais. Ela possibilita compreender “e prestar contas dos sistemas de valores, de normas, de representações, de símbolos próprios a uma cultura ou a uma subcultura” (MICHELAT, 1981, p. 192). O autor pontua que a liberdade proporcionada aos entrevistados facilita a captura de informações que, com outras técnicas de entrevista, “correriam o risco de serem censuradas” (MICHELAT, 1981, p. 193). Eckert e Rocha (2008, p. 14) enfatizam que as entrevistas não podem ser rígidas. Ao contrário, elas devem ser “livres, abertas, semi-guiadas, repletas de trocas mútuas de conhecimento”.

Nas entrevistas não diretivas, “o que se faz é dirigir-se a um participante da cultura estudada perguntando-lhe não mais o que sabe, mas o que pensa, o que sente enquanto indivíduo” (MICHELAT, 1981, p. 197). Com isso, pude trabalhar os modelos de narrativas biográficas para identificar o modo como os entrevistados se percebem ou como eles se narram, bem como suas trajetórias sociais, para compreender as posições sociais ocupadas pelos entrevistados ao longo da vida (DUBAR, 1998).

Assim, seguindo o modelo de Salem (1980), foi elaborado um roteiro de entrevista de modo que a lista de perguntas foi colocada em blocos. Construí um roteiro de entrevista para Naldinho (líder da comunidade), outro para os membros mais velhos das comunidades, outro para os pais das crianças participantes da pesquisa e outro para

os professores dessas crianças. Tais roteiros orientaram tanto as conversas como a (re)elaboração de novos roteiros. Essas técnicas possibilitaram conhecer socialmente os deslocamentos espaciais e temporais dos quilombolas e seu juízo de valor diante desses acontecimentos para que fosse possível compará-los com o contexto social das crianças quilombolas atualmente.

Além das técnicas de pesquisa elencadas acima, recorro ao uso da fotoetnografia com o objetivo de produzir uma narrativa fotoetnográfica nos capítulos seguintes. O intuito é proporcionar informações visuais que, aliadas ao cenário social dos capítulos, possibilitem ao leitor interpretar e compreender o contexto na qual a comunidade quilombola Custaneira/Tronco está inserida.

A fotoetnografia é o processo pelo qual se utilizam os registros fotográficos “como uma narrativa imagética capaz de preservar o dado e convergir para o leitor uma informação cultural a respeito do grupo estudado” (ACHUTTI, 1996, p. 4). O termo foi criado por Luiz Eduardo Robinson Achutti em sua dissertação de mestrado em Antropologia Social, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1996. Em seu trabalho, o autor propôs um trabalho descritivo e fotográfico sobre a reciclagem do lixo desenvolvido especialmente pelas mulheres, em uma favela da cidade de Porto Alegre.

Achutti (2004, p. 4) enfatiza que a narrativa fotoetnográfica deve ser realizada “na forma de uma série de fotos que relacionadas entre si e que componham uma sequência de informações visuais”. Dessa forma, a narrativa aqui apresentada se constituirá de um discurso organizado que contará uma história da comunidade quilombola. O referido autor também reforça que, neste tipo de narrativa, não cabem textos intercalados, pois eles comprometem a atenção do leitor. Porém, “esta precaução não impede absolutamente que certas informações escritas possam ter sido anteriormente dadas àqueles que vão mergulhar na narrativa visual” (ACHUTTI, 2004, p. 4). Assim, tanto a narrativa escrita quanto a narrativa visual auxiliam o leitor a compreender como o pesquisador percebe e se posiciona perante o fato social. Nesse caso, tanto uma como a outra se complementam e possuem o mesmo grau de importância no processo analítico.

2.3 Especificidades da pesquisa com crianças

A pesquisa com crianças demanda estratégias diferentes ao pesquisador, já que é preciso compreender as especificidades do universo infantil a partir do ponto de vista das próprias crianças (COHN, 2000; 2005). Assim como a referida autora relata que não é possível falar de crianças indígenas sem compreender como seu povo pensa o que é ser criança e sem identificar o lugar ocupado por elas na sociedade, não é possível falar de crianças quilombolas sem entender o contexto ocupado por elas. A proposição de Cohn (2000; 2005) aponta para a necessidade de compreender não só o que as crianças têm a dizer, mas também como as crianças e a infância são pensadas naquele determinado grupo pois estes aspectos interferirão na participação ativa das crianças na vida social e na construção de seus sentidos.

Outra questão relevante, além das apresentadas acima, que interfere na escolha das técnicas de pesquisa é a percepção que o pesquisador tem em relação à criança. No artigo intitulado “Research with children: the same or different from research with adults?”, Punch (2002) revela que a compreensão da criança enquanto ator social ativo não ratifica uma pesquisa desenvolvida com os mesmos procedimentos das realizadas com os adultos. Através do estudo com crianças de uma zona rural da Bolívia, a autora recorreu a uma gama de procedimentos para atingir os objetivos propostos e que buscavam atender as demandas relacionadas a vida cotidiana dessas crianças em casa, na escola, nos momentos de lazer e no trabalho.

Para Punch (2002, p. 345), ao escolher as técnicas de pesquisa, é preciso “[...] respeitar a individualidade e levar em consideração as principais diferenças do grupo, sejam elas classe, idade, gênero, deficiência, etnia ou cultura”.¹⁵ A autora recorre à sua própria experiência e afirma que as pesquisas com crianças são mais produtivas quando os procedimentos adotados tradicionalmente com os adultos (como as entrevistas e observação participante) são combinados com técnicas que a autora classifica como *child-friendly* (PUNCH, 2002, p. 332).

Além das técnicas de pesquisa, outra preocupação da autora se refere ao ambiente em que acontece a pesquisa. Sua preocupação centra-se na ideia de que os espaços, em sua maioria, são vigiados e controlados pelos adultos. Como exemplo, a autora cita que o ambiente escolar é ordenado de acordo com as regras estabelecidas pelos professores

¹⁵ “[...] respect individuality and take account of major group differences whether they be class, age, gender, disability, ethnicity or culture”. (PUNCH, 2002, p. 345).

e que, por isso, nas pesquisas conduzidas na escola deve-se observar “[...] que as crianças podem sentir pressionadas a responder ‘correto’ às perguntas de pesquisa”¹⁶ (PUNCH, 2002, p. 329). Ademais, Pires (2007) pontua que a solução, dentro de uma perspectiva antropológica, para o problema de ser adulto e realizar pesquisas com crianças deve ser alcançada no próprio fazer etnográfico e em campo, de acordo com as especificidades de cada estudo.

Nesse sentido, Sousa (2014) relata por meio de sua própria experiência as estratégias utilizadas ao realizar as pesquisas com crianças, as quais se relacionam à criação de certos mecanismos de imaginação e de criatividade para que ela pudesse se socializar com os pequenos. De acordo com a pesquisadora, seu esforço foi o de “experimentar o mundo tal qual elas o fazem, a partir daquilo que viam e faziam. Daquilo que experimentavam: isto inclui o medo de malassombro, o medo do Rio Goiabeira, o trabalho no roçado, a relação com os animais e tudo o mais” (SOUSA, 2014, p. 59).

O que Sousa fez foi uma imersão no universo infantil de um modo que a permitisse identificar e compartilhar a mesma imaginação das crianças. Como exemplo, a pesquisadora destaca seu diálogo com uma criança em relação a um relógio imaginário: “que horas são?” – perguntou Sousa. Em outro momento, sentou-se em frente a uma pilha de tijolos para assistir à televisão com as meninas (SOUSA, 2014).

Na busca por compreensão do universo infantil e de transporte para um texto, a autora aponta que o pesquisador realiza um “esforço epistemológico” maior tendo em vista que a construção desse texto é:

[...] Permeado de faz-de-conta, narrativas confusas, fábulas com personagens inventados e desenhos aparentemente sem sentido que desafiam o pesquisador a transformar este universo narrado através das práticas infantis numa história coerente, fiel à realidade (do faz-de-conta) e formatada pelo rigor científico. (SOUSA, 2014, p. 47).

Penso que o uso de várias técnicas e instrumentos de pesquisa tenha um caráter complementar na construção de tais narrativas. Desse modo, no presente estudo as técnicas de pesquisa utilizadas para compreender o mundo e o ponto de vista das crianças foram: a observação participante; os desenhos; as fotografias; as conversas informais e as atividades artísticas performáticas.

¹⁶ “[...] *that children may feel pressure to give 'correct' answers to research questions*” (PUNCH, 2002, p. 329).

Assim como na pesquisa com os adultos, a observação participante é uma importante ferramenta para compreender o universo infantil. Cohn (2005, p. 45) enfatiza que a referida técnica deve possibilitar a interação e o diálogo com as crianças: “em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança.” Tal procedimento, nas palavras da autora, evita que as concepções adultocêntricas interfiram no processo interpretativo dos acontecimentos.

Minhas observações centraram-se nos seguintes aspectos:

- No território e no ambiente familiar: as relações da criança com o lugar em que vive, com a família e com seus pares, a distribuição de tarefas, as hierarquias e o cotidiano;
- No ambiente escolar: as relações dos professores com as crianças, e destas com seus pares, as aprendizagens dentro e fora da sala de aula, os espaços de brincadeira no recreio e nas aulas ao ar livre, os jogos corporais;
- Nas brincadeiras e no faz de conta: tipos de brincadeira, relação com as outras crianças, relação com os brinquedos;
- Nas festas: os espaços em que circulam, as relações com crianças quilombolas e não quilombolas, o envolvimento nas festividades.

Outra técnica muito utilizada nas pesquisas com crianças são os desenhos. Eles foram complementares à observação participante. Pires (2007, p. 47) relata que “o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança”. A autora afirma que os desenhos possibilitam ao pesquisador direcionar olhar da pesquisa para questões relevantes do universo infantil. Para as pesquisas de Punch (2002), os desenhos serviram como uma fase exploratória para identificar os aspectos mais relevantes da vida das crianças. A autora pontua que é no ato de desenhar que aflora a criatividade dos pequenos, e, desse modo, eles podem se sentir mais envolvidos com a pesquisa.

Autoras como Cohn (2005), Pires (2007), Punch (2002) e Sousa (2014) concordam com a eficácia do desenho e que este é uma boa técnica a ser utilizada na medida em que complementa outras técnicas de pesquisa. No caso desta tese, os desenhos orientaram a elaboração dos roteiros das entrevistas com os mais velhos e os roteiros de observação.

Esquematizei os desenhos com base na proposta de Pires (2007), que os classifica em três categorias: a) os desenhos livres; b) os desenhos temáticos; e c) os desenhos temáticos controlados. No presente trabalho, recorri às categorias de desenhos livres e de desenhos temáticos. Para me aproximar das crianças e criar laços de confiabilidade, no primeiro momento de produção dos desenhos, não impus um tema específico, deixando as crianças à vontade para decidirem o que queriam desenhar. Esses desenhos livres, classificados por Cohn (2005) como espontâneos, sem uma temática definida, tiveram o objetivo de identificar os interesses principais das crianças. Em alguns momentos, os desenhos foram solicitados por mim e outras vezes as crianças vinham ao meu encontro solicitando papel e lápis de cor para desenhar. Nessa primeira etapa, foi realizado um total de 22 desenhos livres.

Os desenhos foram produzidos em dias de festa na comunidade e em uma visita à comunidade do Tronco, onde consegui reunir o maior número de crianças no mesmo encontro: um total de onze crianças estavam presentes, com idades entre 2 a 12 anos. Nas festas das comunidades, eu as encontrava caminhando pelos espaços organizados para a festividade e as convidava para desenhar no espaço denominado de quermesse. Em um desses encontros, vieram duas crianças, uma de 7 e outra de 8 anos, sendo que ambas se mostraram receptivas à minha solicitação. Em outros momentos, as crianças corriam ao meu encontro solicitando o material para realizar a atividade. Devido a essa dinâmica, algumas crianças realizaram mais de um desenho.

Por meio dos desenhos, pude perceber a representação que as crianças tinham em relação a mim: elas me enxergavam como professora, assim como Maria Clara na minha visita ao Tronco meses antes. Os desenhos realizados por elas geralmente reproduziam aqueles desenvolvidos nas atividades escolares. Como exemplo, cito os desenhos de uma mão, do planeta Terra e da bandeira do Brasil. Ao ser questionada sobre o desenho da mão, Isadora revela que já o fizera na escola. Através de sua fala, pude perceber que o uso dos desenhos é recorrente na escola. Sobre o ato de desenhar Isadora discorre: “tem vez que a gente faz. Quando ela (professora) tá fazendo o nosso dever, ou quando tá perto de ir embora ela deixa a gente brincar e desenhar. E quando é na hora do recreio, tem vezes que a gente pinta.” Questionada sobre o que pintam, a menina complementa: “o dia do Brasil, o dia do índio... Aí nós pinta a mão, aí cola assim (encostando a palma da mão no centro de uma folha em branco) tem vezes. Aí no dia de todos: Páscoa, Natal...”

Mesmo sem ter acesso ao calendário das festividades escolares, é interessante perceber que as lembranças sobre os desenhos (dia do Brasil, do índio, da Páscoa e Natal) são datas que se comemoram nacionalmente e que nas lembranças daquela criança não houve espaço para datas comemorativas relacionadas ao povo quilombola. O referido assunto será melhor investigado quando abordar o ambiente escolar. Outro ponto que merece destaque é a postura de umas das meninas ao finalizar seu desenho: “vou colocar a nota igual a professora faz!” Acima do desenho, fez um sinal de visto () e incluiu o número 100. Esse elemento caracteriza a influência da escola nos desenhos infantis, o que me levou a pensar e a questionar outras técnicas de pesquisas mais lúdicas para utilizar com as crianças. Técnicas que não fossem apenas os desenhos.

Em nove desenhos livres estavam presentes representações da natureza (árvores frutíferas, sol, nuvens, grama), além de casas e de pessoas. Por meio deles, é possível perceber que as crianças têm uma relação positiva com a natureza e com o território onde vivem.

Outra questão que pude perceber em relação aos desenhos refere-se à cópia das criações de seus amigos. Diferente do trabalho de Pires (2007), segundo o qual as crianças mais novas copiavam das mais velhas, na Custaneira/Tronco as crianças na mesma faixa etária (7 – 9 anos) buscavam copiar os desenhos daquela criança líder do grupo. Certa vez, ouvi Isadora determinando o que Sâmia iria desenhar. Tais atitudes não me incomodaram durante a observação dos desenhos livres. Dessa maneira, eu pude observar quais eram as lideranças do grupo e depois verificar como essas lideranças constituíam-se na escola e na dinâmica das brincadeiras.

De posse dos desenhos livres categorizados e analisados, pude buscar informações e passar para o segundo momento, aquele de elaboração dos desenhos temáticos. Até o período da qualificação, os desenhos temáticos solicitados foram: “A comunidade onde moro” e “Minha casa e Minha família”. Nesse primeiro momento, foram contabilizados um total de doze desenhos temáticos: seis relacionados a aspecto da comunidade e seis que fazem referência à casa e à família.

Os desenhos foram realizados debaixo de uma latada¹⁷ ao lado da casa do Seu Inácio. As crianças sentaram-se no chão tendo como apoio para os desenhos uma capa dura de livro ou caderno. Este material foi levado por mim, além de papel A4, lápis de cor e canetinhas hidrocor. Foi solicitado às crianças que falassem sobre o que

¹⁷ Espaço aberto sustentado por madeiras e coberto por plantas.

desenharam. As falas foram gravadas e depois transcritas. Punch (2001), Cohn (2005) e Pires (2007) foram algumas das autoras que buscaram, com os desenhos e com as histórias contadas pelas crianças, compreender o que elas pensam. Pires (2007, p. 52) aponta que “os antropólogos não são treinados para inferir qualquer conclusão a partir de um desenho”, por isso, nas pesquisas antropológicas, os desenhos mais relevantes são aqueles em que as crianças expõem seus comentários sobre o que desenharam. Nessa etapa, tive o cuidado de solicitar que as crianças realizassem o desenho sem copiar o do amigo.

Outra preocupação se estabeleceu em relação à presença dos adultos nessas atividades. Por isso, foi solicitado um espaço anexo à casa de Seu Inácio. De acordo com a experiência relatada por Pires (2007), penso que a autora não obteve o êxito necessário nesta etapa (mesmo relatando o contrário) por realizar as atividades de desenho na escola com a presença das professoras. Nas palavras da autora: “algumas professoras acabaram por influenciar o que seria desenhado, ao dar dicas sobre, o que e como desenhar dentro do tema proposto.” Além disso, “algumas professoras chegaram a pegar na mão das crianças para ajudar a desenhar o que os pequenos diziam não serem capazes” (PIRES, 2007, p. 50). Acredito que tais atitudes interferiram no resultado dos desenhos, tendo em vista a influência de um adulto na escolha do que desenhar e na realização dos traçados das crianças.

Quanto ao uso das fotografias pelas crianças, este recurso foi uma maneira de refletir sobre o cotidiano e as relações estabelecidas com o território em que vivem. Foi possível receber a captura de imagens de cenas do cotidiano que poderiam passar despercebidas por mim. Durante sua pesquisa, Paula (2014, p. 56) teve o cuidado de não direcionar o foco das imagens. Por esse motivo, a autora revela que não recorreu à frase: “fotografe o que mais gosta ou o que não gosta!” A autora apenas informou às crianças que desconhecia a comunidade e que desejava conhecê-la através das imagens.

Disponibilizei a câmera do meu celular para que as crianças realizassem os registros fotográficos do território, da família, do ambiente escolar e das brincadeiras para que essas imagens componham, a partir do olhar das crianças, os respectivos capítulos. O intuito é problematizar as percepções imagéticas desta pesquisadora (visão adultocêntrica) com as das crianças.

Outra técnica de pesquisa são as conversas informais que – diferente das entrevistas que necessitam de um espaço apropriado e hora marcada para serem realizadas – acontecem a todo momento, tal como durante as brincadeiras, ao assistir

televisão, nas caminhadas pelo território, no trajeto para a escola, durante as brincadeiras, nas atividades domésticas, para citar alguns.

Com o intuito de compreender a criança por meio de outras formas de expressão que ultrapassem a folha de papel (desenhada ou escrita), propus nesta tese outras técnicas de pesquisa para o campo da Antropologia da Criança. Compreendo a importância do desenho para o entendimento do universo infantil, como pontuam autores como Cohn (2005), Pires (2007), Punch (2002) e Sousa (2014), mas acredito que a referida técnica tem suas limitações. Ao entregar para a criança o lápis de cor e o papel, ela responderá com aquilo que aprendeu na ambiência escolar (por isso, os desenhos livres recebidos por mim estavam relacionados às atividades áulicas, comprovando a influência da escola nos desenhos). Além disso, há uma postura corporal padronizada nesse processo, como a forma de segurar o lápis, a orientação do papel e a maneira de sentar-se, observadas na confecção dos desenhos e que são próprias do processo de aprendizagem escolar.

Sendo assim, propus duas atividades performáticas para essas crianças. Inspirei-me nos estudos de Marina Marcondes Machado, que recorre a uma percepção de “criança performer” (MACHADO, 2010a). Por meio desse tipo de atividade lúdica, é possível compreender o universo infantil tão marcado “pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo” (MACHADO, 2010a, p. 122). A autora aponta a criança como performer da sua vida cotidiana, “cujo gesto imitativo saltou para a qualidade criativa, para dentro do âmbito do inusitado, do nonsense, da intensidade dos fluxos, do improviso e da expressividade” (MACHADO, 2010c, p. 293).

A expressão, designada por Machado (2010a), “criança performer” vai ao encontro do que sinalizam tanto a Antropologia da Criança quanto a Sociologia da Infância e da Criança como “ator social ativo” e “produtor de cultura”. Por esse motivo, o percurso performático é importante para que possamos nos aproximar do desenho corporal, da fala e das expressões da criança, entrando, dessa maneira, na ordem do sensível e afastando as concepções adultocêntricas (COHN, 2005).

Cada atividade performática se relaciona a uma temática específica (escola e festividades), e as atividades artísticas escolhidas para compor este trabalho foram: a elaboração de maquete e a teatralização. A ideia de realizar a construção da maquete, que foi realizada em grupo, propõe conhecer as lembranças das crianças quando pensam na escola. A ideia era que as crianças utilizassem materiais encontrados na natureza do

quilombo para a construção da maquete. De posse da atividade elaborada, as crianças contaram sobre um momento escolhido.

Quanto à teatralização, as crianças, também em grupo, construíram o próprio cenário com os materiais que dispõem em casa, como lençóis, toalhas e outros objetos. As crianças prepararam e apresentaram uma teatralização abordando a festividade mais importante na perspectiva delas. A intenção era retratar, por meio do teatro, o espaço de festa vivenciado pelas crianças com o objetivo de observar a performance da criança no território e do movimento de seus corpos. As imersões nas atividades artísticas seguiram um roteiro de elaboração/criação e de execução dessas atividades.

3 OCUPAÇÃO TERRITORIAL E SIMBÓLICA A PARTIR DA MEMÓRIA SOCIAL ATÉ OS DIAS DE HOJE

Último dia de 2019 eu me preparo para passar pela primeira vez alguns dias na comunidade. Serão apenas quatro dias, mas a ansiedade e o nervosismo são inevitáveis. Pela manhã, envio um áudio, via *WhatsApp*, para Naldinho desejando um feliz 2020 e informo da minha ida no dia quatro de janeiro para Custaneira. Data escolhida previamente por conhecer o calendário festivo do quilombo: será a festa de Reisado. De Naldinho recebo uma linda mensagem de força, de esperança e de luta que me deixou muito emocionada:

- Jaqueline bom dia! Que Oxalá nos abençoe sempre e que ao finalizar esses últimos momentos do dia, essas últimas horas do dia e do derradeiro do mês, o derradeiro do ano, nós ficamos assim vibrante com as energias para poder agradecer a Deus poder ter chegado esse dia vencido, esse ano de 2019 e nos preparar para 2020. Então com toda essa força a gente busca sempre segurança na misericórdia de nossos ancestrais, na misericórdia divina, na misericórdia do sagrado, de toda a ancestralidade para nos mantermos firmes nessa luta e caminhar sempre!

Em seguida Naldinho confirma a data da festa e me informa da ida de um ônibus de Teresina com aproximadamente cinquenta pessoas para o evento. (DIÁRIO DE CAMPO, 31 de dezembro de 2019).

Faz 24 graus e uma chuva constante durante a viagem. O cenário muito diferente do registrado por mim há três meses. É incrível que, com pouca chuva, a paisagem do sertão nordestino se transforme completamente. O pé de mandacaru florando, impossível não lembrar do trecho da música do nosso rei do Baião, Luiz Gonzaga: “Mandacaru quando fulora na seca, é o sinal que a chuva chega no sertão...” (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de janeiro de 2020).

Imagem 3 - Pé de mandacaru florando



Fonte: A autora. A imagem do pé de mandacaru foi registrada no percurso entre Paquetá do Piauí e Custaneira.

3.1 “Aquilombando a casa-grande”: a formação da comunidade Custaneira/Tronco

Minha fia, eu já conheci Custaneira. Não sei se é porque tem muito morro. Desde quando começou que já era o nome Custaneira dos Mouras. Hoje aqui chama Quilombo Custaneira porque meu menino descobriu que aqui teve um quilombo. Era um quilombo de escravos. Aí ontonce botou quilombo. Foi na Associação. É registrado como quilombo. Aí a gente vê que ali tem uma comunidadezinha que é coligada nessa daqui que chama Custaneira/Tronco. Aí o Tronco deve ter tido algum Tronco de escravo, né? Porque já botaram Tronco. Tronco era dos escravos. Aqui mesmo tem um banco de escravos que retalhavam os escravos. Deitavam os escravos e retalhava e salgava. Aquela casa grande lá embaixo foi senzala. Uma casa abandonada lá embaixo, uma casa abandonada de fazenda. Tinha uma casa véia que caiu que era do coronel Joaquim de Moura que essa teve escravo! Pobre apanhou! Era do tempo do finado major Né, que era major. Tinha major de primeiro, que hoje a gente chama de patrão, de primeiro era coronel. Não chamava um bicho desse, um fazendeiro desse de patrão, chamava de coronel. Se dissesse aquilo, era! (RITA MARIA, 13 de outubro de 2019).

A narrativa acima coloca em evidência o passado escravista desse grupo social. Conhecer a história da comunidade Custaneira/Tronco tanto é rememorar um período marcado por grandes dificuldades, humilhações, dor e sofrimento para o povo negro como também é entender que esse mesmo povo construiu uma comunidade por meio de luta, superação e reivindicação de um espaço em que eles são os protagonistas das suas próprias histórias. É dessa maneira que o território Custaneira/Tronco fortalece sua tradição e identidade étnica.

Dona Rita Maria da Conceição, mais conhecida por Dona Rita, é uma senhora de 77 anos. Mesmo “doente das pernas”, como ela mesma narra, é ativa nos afazeres domésticos. Em uma das minhas idas à comunidade, encontrei-a plantando cana. Uma senhora sorridente que gosta de cantar e de ouvir o CD dos Benditos. Seus cânticos foram gravados na Custaneira com a voz dela e de outros membros da comunidade, tendo reprodução de 2.500 cópias. Dona Rita também gosta de contar a história do seu povo com uma riqueza de detalhes impressionante.

Dona Rita é esposa do Senhor Albertino José de Lima, mais conhecido como doutor Gagá. O casal tem sete filhos: José Antônio (Dedeca), Antônio Ivo, Abimael, Maria das Dores, Cícero, Arnaldo (Naldo) e Adailton. Os dois primeiros são adotados, mas para Dona Rita “todos sete são herdeiros. Do jeito que um vai herdar uma colher os outros também vai herdar. Porque tudo é registrado como filho legítimo!” (RITA MARIA, 06 de janeiro de 2020).

A história de Dona Rita se mistura com a história da construção do território onde vive. Ela nasceu na Canabrava dos Amaros. Foi entregue com pouco mais de um ano de idade para os senhores Cícero Tomé da Silva e Eva Osório Ramos. De acordo com a própria Dona Rita, sua mãe biológica era pobre e não tinha condições de criá-la. “Ela me teve. Ela teve três filhos sem marido!”, lembra. Sem condições de prover o seu sustento e o dos filhos, viu-se obrigada a dar Rita e um de seus irmãos com a promessa de que, em um futuro próximo, Eva Osório a traria para morar junto dos filhos.

Os pais de criação de Dona Rita, o Senhor Cícero Tome e Dona Eva Osório, já moravam naquelas terras quando a então Fazenda Custaneira foi adquirida pelo coronel Joaquim Francisco de Moura, mais conhecido como Joaquim de Moura. Dona Rita se recorda que, naquele tempo, eram poucos os moradores do local: “era só a casa de minha mãe que me criou. Aí ela fez uma casinha pra minha mãe verdadeira aqui. Era só esse povo e o irmão dela (da mãe que a criou) que morava lá embaixo. E o fazendeiro que morava aí mais em baixo”. O fazendeiro em questão era Joaquim de Moura, que comprou as terras da Custaneira na década de 1930.

Dona Rita explica que desde pequena trabalhou na roça e que “não tinha estudo, era só no trabalho mesmo!”. A lida na lavoura é demonstrada no seguinte trecho de sua entrevista:

Ali na casa de meu pai, nós passava o mês de junho no desmanche (de farinha). Nós passava o mês de junho desmanchando. Quando nós terminava o desmanche, nós ia apanhar o feijão. Os feijão era aqueles feijão grande canapu. Aí papai ia desmanchar logo, porque os feijão era juntado na casa do aviamento. Era botado tudo as rumas de feijão era lá. Quando nós acabava de apanhar os feijão, nós ia bater. Quando terminava de bater ia carregar areia para ariar. Aí quando terminava ia pra algodão, chega a roça tava alta de algodão. Aí nós apanhava algodão agosto, setembro, outubro, até novembro. Quando acabava a primeira panha, quando era os primeiros já tava altinho de novo. Voltava pra apanhar de novo. [...]

Aí tinha um armazém separado, uma casa separada. Aí papai pegava ia em Picos buscar os sacos e vender o algodão. Aí quando ele chegava, nós ia ensacar aquele algodão até 10h da noite ensacando algodão. Aí quando ensacava, quando era na sexta-feira, meio dia, aí jogava nos jumentos, 4, 8, 10 jumentos, burros. Aí colocava aqueles fardão de algodão aí nós tocava pra Picos, eu mais meu irmão de pé, pra Picos, aí ia aqui por dentro. Aí quando chegava lá nos Torrões, na casa de seu Quinca, a gente botava abaixo, aí dormia num galpão que tinha lá. Quando era 5h, 4h nós pegava o jumento e tornava encangandar e nós tornava a caminhar pra Picos. Quando chegava lá, ele derrubava as cargas, nós voltava e ele ficava lá pra vender.

O que era a comida, ele comprava os pão da padaria, e uma rapadura, aí quebrava e botava num saco, não tinha sacola de primeiro, era um saco de pano que mamãe fazia. Aí nós voltava pra trás comendo esses pão com rapadura no caminho. Chegava no caminho, pedia água nas casas e bebia. Aí nós chegava aqui três horas, quatro horas montado lá de Picos. Aí papai só

chegava 7, 8 da noite. Merma era luta, mas nós achava era bom! Feliz, todo mundo feliz, era bom... (RITA MARIA, 04 de janeiro de 2020).

Na fala acima, percebe-se que os elementos constitutivos da memória de Dona Rita foram os “acontecimentos vividos pessoalmente” (POLLAK, 1992). Ela vivenciou mês a mês o processo produtivo na roça até a entrega e a distribuição dos produtos, como no caso do algodão. Além disso, essa memória se constitui também de pessoas (POLLAK, 1992). Dona Rita lembra do pai, que ia “buscar os sacos e vender o algodão”, da comida que ele organizava para os filhos, e de ele ser o responsável por receber o dinheiro da venda. Ela ainda se recorda da mãe, que preparava as sacolas de pano para colocar a comida, do irmão, que a ajudava durante todo o trajeto, e até do Seu Quinca, que os abrigava quando iam para Picos vender os algodões. Sua memória também tem sabor de “pão com rapadura”.

Ao falar do passado, Dona Rita relata dificuldades, mas elas não são relacionadas à alimentação, pois “naquele tempo tinha bom inverno”, como ela mesma reforça. Toda a alimentação das famílias provinha da roça, o que explica o prazer e a felicidade de realizar aqueles trabalhos. As dificuldades elencadas por ela eram relacionadas à infraestrutura, à educação e à saúde.

Assim como apontam as lembranças de Dona Rita, Naldinho, em uma conversa sobre os moradores daquele espaço social, recordou-se que seus avós (pais de Dona Rita) já moravam naquele lugar da fazenda e criavam galinha, porco, cabras e bois: “eles já tavam aqui, mas quando os avôs morrem, eles [referindo-se aos fazendeiros] tiram os direitos dos filhos”. Naldinho explica que quando seus avós (Cícero Tomé e Eva Osório) faleceram, os fazendeiros demarcaram o espaço dos antigos moradores para o plantio e a criação de animais:

A casa (de Cícero Tomé e Eva Osório) era aí e ele morava em cima de um lajeiro ali embaixo. Quando ele morre, o finado Ciço, aí Joaquim de Moura passou essa cerca aqui pra não criarem aí mais dentro. Não foi nem de Joaquim de Moura, foi de Zé Gonçalo (genro de Joaquim de Moura, esposo de Alaíde) pra tirar a criação. Aí passou a cerca cercando o lajeiro todinho. O finado Ciço Tomé tinha bode demais. E a coisa deles (Joaquim de Moira e Zé Gonçalo) é que o Ciço Tomé era um nêgo que não andava na casa deles não. Porque ele tinha os quintal de roça. Aí quando Joaquim de Moura comprou, as roças era tudo dele. Ele tinha gado, tinha ovelha, tinha tudo. Aí foi que Inácio Ramos, que era o filho mais velho (de Cícero Tomé e Eva Osório), comprou uma herança de uma filha de Quinca Ulisses, aí ficou pra lá. Aí mamãe não teve como comprar, aí ficou morando aqui. Quando foi em 86, ela começou a olhar o gado dos filhos de Zé Gonçalo, o filho mais velho, aí ele botou uma amansação noutra propriedade aí a gente foi pra lá em 87. (NALDINHO, 04 de janeiro de 2020).

Na narrativa acima, Naldinho aponta o processo de demarcação de terras por parte da família dos Moura, limitando o espaço de sua família para a plantação e a criação de animais, além da migração de seus parentes para outras terras. Esse acontecimento fez parte da vida dos familiares de Dona Rita (pai, mãe e irmãos), mas, parte desse relato, Naldinho o viveu “por tabela” (POLLAK, 1992). A sensação de pertencimento àquele espaço-tempo é tão intensa que ele criou, em seu imaginário, a memória de sua presença ativa na demarcação de terras feita pelo genro do fazendeiro Joaquim de Moura.

O referido fazendeiro teve quatro filhos: Antônio Moura, Alaíde, Zé de Moura e Odilon. Na divisão das terras, os irmãos Alaíde e Antônio de Moura ficaram com a fazenda Custaneira. Em uma parte da fazenda foi construída uma casa para Alaíde, seu esposo (Zé Gonçalo) e os filhos. A casa ainda está em pé. Muito deteriorada, mas ela ainda conserva a imponência da época em sua arquitetura. O seguinte trecho do diário de campo retrata minhas impressões sobre ela:

Cheguei na casa grande um pouco cansada. O percurso para conhecer os olhos d'água debaixo de chuva foi exaustivo para uma pessoa que é muito sedentária. Me aproximei devagar, não pelo cansaço, mas para contemplar aquela imagem. Tentei imaginar as histórias que foram vividas ali. O portão de ferro estava entreaberto e Mateus (filho de Naldinho) o abriu. Eu e Tairone entramos. Aquele espaço me passou um ar imponência. Arrodeamos pelo fundo da casa e encontramos uma porta na lateral da casa encostada. Sem muito esforço Tairone abriu e entrou. Eu fui em seguida, um pouco receosa de algo desabar conosco lá dentro. Ao entrar percebi que aquele espaço foi a cozinha, pois lá havia um tronco de pilão e no canto direito um fogão de barro. (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de janeiro de 2020).

Imagem 4 - A casa grande



Fonte: A autora. Registro fotográfico da casa grande onde residiram Alaíde Moura e sua família.

Mesmo com o falecimento dos pais, Dona Rita continuou morando no território. Ela se casou com o doutor Gagá e, junto com seus filhos, trabalharam para a família dos Moura. Como uma espécie de pagamento pelo uso das terras, naquele período, era comum que parte da plantação da família fosse destinada ao fazendeiro. Em relação àquela época, Dona Rita relata no trecho que segue como ocorria a dinâmica da “doação” e do trabalho na casa de Alaíde Moura:

Era modo da escravidão porque você plantava e tudo tinha que pagar renda¹⁸. A gente não tinha muita libertação nas coisas, néra? Ali tudo era na classificação deles. Era aquela coisa, né? Ali você não podia plantar um feijão ligeiro antes de ir conversar com ele pra dizer onde plantava, onde era, como era. Aí se plantasse o feijão ligeiro quando colhia tinha que levar logo uma lata pra ele, aquela coisa, né? Aquele amarradinho. (RITA MARIA, 05 de janeiro de 2020).

Às vez eu num tava nem sadia, quando uma menina chegava, que trabalha lá, que eles criavam:

- Ei Rita, a Alaíde disse pra lavar umas roupas, jazinho!

Dona Rita respondia:

- Ô muié, e hoje eu tô até sentindo febre.

(A moça então dizia:)

¹⁸ Pagamento de uma taxa para utilizar a propriedade do fazendeiro.

- Nam, sei não!

Aí era obrigado a ir porque não fosse dizia que tava rica, não queria fazer favor. E não ganhava nada não! Quando chegava lá, olha a trouxa (mostrando com a mão uma altura de quase 1 metro entre o chão e sua mão direita). Passava o dia com fome e era no olha d'água que lavava. Aí quando era no tempo de inverno assim, era carregando as trouxas nas gamelas com roupa molhada, deixava lá e voltava e pegava o outro. Menina, era cativo¹⁹, menina! E se não fosse, a gente tinha medo de ser corrido²⁰. Porque dizia que tava rico. Porque eu tenho fé em Deus que eu não vou deixar meus fi passar por isso que eu fui criada aqui não. Porque eu morava lá pertinho deles, naquela casona grande. Tu já viu aquela casona grande abandonada lá? Pois minha casa era no terrero em cima do altinho lá. Gritava de lá, quando chegava gente lá:

- Êeeeei Rita, êeei Rita, vem cá ligeiro!

Chegava lá:

- Ó fazer comida, chegou uma carreira de gente ou vai chegar.

Aí matava galinha, matava porco, ajeitava tudo, saía de lá sete horas da noite e na hora do almoço eu imaginando meus filhos com fome lá no alto e não tinha coragem de dizer:

- Rita, tira uma tigela de comida pra teus meninos. (RITA MARIA, 05 de janeiro de 2020).

Nesse trecho, Dona Rita resgata outro elemento constitutivo da memória, que são os “lugares de memória” (POLLAK, 1992; NORA, 1993). Neste caso, as lembranças de Dona Rita estão particularmente relacionadas à casa grande e àquelas terras. Aquele espaço é tão significativo que Dona Rita me questiona: “tu já viu aquela casona grande abandonada lá?” Esses lugares (a “casa grande”, o “olho d’agua”, o “terrero alto”) em que a memória da Dona Rita se ancora “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea [...], por que essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). A memória precisa de certos gatilhos para ser acionada. Entende-se que os lugares vividos por Dona Rita foram alguns desses gatilhos.

Os lugares de memória passam, então, a ser os “marcos testemunhas de uma outra era” (NORA, 1993, p. 13). Se para os visitantes de Custaneira a casa grande em questão é um ponto turístico, para Dona Rita e outros moradores do quilombo, é um espaço que atua como fio condutor para se compreender a memória do grupo e o processo de construção da identidade quilombola.

Em outro trecho, Dona Rita continua o relato de sua convivência com Alaíde Moura, do trabalho na casa grande e de como ela se organizava para cuidar dos filhos pequenos:

Porque ela me explorava pra bater roupa, pra eu fazer gomar. Ó, nesse tempo, era ferro de brasa. Aí eu batia roupa como hoje e como amanhã eu ia gomar

¹⁹ Prisão.

²⁰ De ser expulso da fazenda.

tudinho. Batia o dia todinho, quando era perto de meio dia eu ia em casa fazer comida pra meus meninos. Aí quando terminava mais tarde, aí eu vinha pra gomar as roupas. Que era muito fi, era Ari, era Raimundinha, era Quinca, era Belita, Mariinha, Elisa, Ceição e Francisquinha. Cada um era um montão de roupa. As roupas dos homens era gomada num dia, as calças num dia, as camisas de meio dia à tarde. As roupas das meninas é outro dia. Menina... E eu batia ferro... Por isso que eu acho que eu sou doente dessas pernas de tanto eu ficar em pé rodando mesa. Aí de tarde eu tornava voltar e ia fazer janta pra meus meninos. Quando era sete horas era que eu ia voltar. Eu já imaginava de quinze em quinze dia eu ia fazer essa engomação. Todo quinze dias. Aí quando eu não podia gomar, a Cota vinha, a outra mulher que ia gomar. Mas quando eu não podia ela (Alaíde) só ficava dizendo:

- Ave Maria, Rita não pode vir gomar roupa hoje, o que foi?

Dona Rita respondia:

- Não muié, não é todo tempo de muié pode pegar ferro de brasa direto aí não!

Aí eu ia pra cozinha e a outra ia gomar. Era desse jeito. Aí eu chamava uma escravidão. Era uma escravidão, era escravizar uma pessoa. E cuida em pagar? Tinha vez quando a gente ia embora ela dizia: “Brigado!” Tinha vez que nem isso não dizia obrigado. Às vezes dava uma besteira, uma rapadura, uma coisa assim... Naquele tempo as coisas era tudo difícil, mas tinha dinheiro que só fazendeirozão... E os requeijãozão aí, ninguém comia um pedaço de requeijão na casa dela. Quando sobrava um pratinho ela fazia as formonas, era 4, 5 kg de requeijão. Quando sobrava um pratinho assim, ela não dava à gente não. Ela botava lá dentro: “Isso aqui é pra Zé (marido de Alaíde) quando chegar.” (RITA MARIA, 05 de janeiro de 2020).

Com o falecimento de Antônio Moura, a outra parte da Fazenda Custaneira, a qual ele havia herdado, foi vendida, em 1994 por seu filho, Bené de Moura, para a Dona Rita e o doutor Gagá. Alguns membros da família dos Moura não concordavam com a venda, e Dona Rita acredita que o motivo seria a condição financeira de sua família: “porque nós era pobre, vaqueiro e não era pra possuir nada. Aí Bené de Moura botou o pé na parede, disse: ‘é pra eles!’ Aqui foi comprado por nove mil reais. No mesmo tempo que entrou o real. Ainda tinha cruzeiro trançando no meio.” A compra das terras assustou o doutor Gagá, que, por receio de perder o patrimônio adquirido durante todos os anos de trabalho, a princípio rejeitou a compra:

Doutor não queria de jeito nenhum. Que nós trabalhava de vaqueiro de Zé Gonçalo, genro de Joaquim de Moura, que era esposo de Alaíde. Aí quando nós passamos lá doze anos sendo vaqueiro. Aí quando nós saímos de lá, nós saímos com 33 gados, fora porco, miunça, bode, um bocado de coisa. Aí eu sei que nós fomos e fizemos o negócio. Eu tava em São Paulo quando ligaram dizendo que Bené ia vender pra nós. Meus meninos endoidaram, endoidaram:

- Mamãe vem, mamãe vem, pra nós comprar, papai não quer não!

E o povo contra! No dia que nós fechamos negócio com o Bené, Landolfo, era um médico de Santa Cruz, botou dez mil. Ele vendeu a nós por nove (mil) e o Landolfo cobriu com dez (mil). Aí ele (Bené de Moura) disse:

- Não! Palavra de Moura não volta! E eu sou neto de Joaquim de Moura, quando Joaquim de Moura dava uma palavra não voltava atrás. Eu já vendi pra eles, é pra eles! (RITA MARIA, 04 de janeiro de 2020).

Bené de Moura recebeu pelos 94 hectares as 33 cabeças de gados e uma casa que a família possuía em Santa Cruz do Piauí. Naquela época, foi a melhor maneira de fazer o negócio com a família tendo em vista a dificuldade de conseguir o dinheiro em espécie. Bené de Moura tinha um carinho especial por Dona Rita e sua família: “ele era de dentro da casa de nós. [Os outros membros da família] Não queria vender pra nós não! ‘Pra um vaqueiro?’” Após a morte de Alaíde, alguns de seus filhos venderam a outra parte de terras da fazenda Custaneira. Dessa vez, a venda foi financiada pelo banco, e a compra foi de 150 hectares. Dona Rita faz o relato da compra com emoção em cada palavra. Muito católica, entre uma explicação e outra, ela agradece a Deus pela compra das terras:

Valeu a pena! Eu digo é todo dia! Obrigado Deus, obrigado! Que eu não sou mais aquela mulher, que eu já fui tão humilhada aqui, mas Deus me tirou da humilhação. Hoje eu tenho meu lugarzinho deu dormir, deu botar minha cabecinha no meu travesseiro, dormir sossegado e meus filhos sossegados. No dia que eu não tiver mais aqui, mas não vou ficar preocupada que meus filhos vão ser humilhados. Nem meus bisnetos, nem ninguém. (RITA MARIA, 04 de janeiro de 2020).

Assim como para todas as comunidades tradicionais, para os custaneiros o território é mais do que um espaço físico, pois ele envolve também um espaço social, econômico e cultural. O sentimento de pertencimento afetivo ao lugar é demonstrado em cada narrativa. Toda a história vivida ali por Dona Rita desde pequena, a demarcação das terras por parte dos fazendeiros para dificultar o plantio de sua família até os esforços empreendidos para comprar aquelas terras, relatados por ela, ratificam o vínculo que a família tem com aquele território. É importante destacar que a particularidade desses territórios quilombolas fez surgir o que Gomes (2010, p. 187) caracteriza como uma “realidade singular”, já que essa construção territorial envolve “aspectos da vida pública e privada e modos de criar, fazer e viver que fogem a esquemas interpretativos estanques”.

Mesmo se intitulando uma só comunidade, “Custaneira barra Tronco”, como eles mesmos gostam de falar, Tronco teve um processo diferente quanto à constituição territorial. O atual território do Tronco era denominado de Data Canabrava²¹: “[...] lá (Tronco) começou os meus avós e já cacei meus avós lá e a gente construiu família,

²¹ Entre os anos de 1800 e 1900, as fazendas da região eram denominadas de “Datas”.

foram casando os filhos e foram botado tudo lá”, conta Seu Inácio Ramos. Quanto ao registro do nome “Tronco”, ele revela que:

Quando a gente começou descobrir as comunidades quilombolas a gente colocou eles (os avós) em frente da gente pra dizer o que era esse nome Tronco, por que podia ser um Tronco de açoito, podia ser um tronco de sofrimento, mas eu acho, não sei se por medo eles nunca descobriu pra nós. O perfil histórico da comunidade que a gente fez eles nunca disseram pra nós, por que Tronco, por que Tronco. Porque depois lá eles quiseram mudar pra botar o nome de Alto Vistoso, mas não colou o certo foi Tronco. (INÁCIO, 05 de janeiro de 2020).

É preciso registrar que, se a Custaneira tem Naldinho como liderança, no Tronco essa função cabe ao Seu Inácio. Ele é agente comunitário de saúde de Paquetá do Piauí desde 2006 e atende as comunidades quilombolas do Tronco, da Custaneira e da Mutamba, além das regiões de Gonçalo Alves e Gentil. Seu Inácio é um senhor sorridente e muito prestativo, que atua como voluntário na Pastoral da Criança.

No relato acima de Seu Inácio, é possível perceber a dificuldade de descobrir a origem do nome da comunidade. Para o povo negro, a palavra “tronco” tem um significado muito forte, pois simboliza um instrumento de tortura para aqueles escravos que desobedeciam ou que não cumpriam suas tarefas corretamente. Para os mais velhos, relatar a origem do nome é trazer à tona lembranças traumatizantes. Se para alguns é importante relatar suas memórias, para outros é preferível guardá-las em silêncio. De acordo com Pollak (1989), “o silêncio tem razões bastante complexas”, e uma delas é pessoal, pois esses membros querem “poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais” (POLLAK, 1989, p. 6).

Seu Inácio reconhece que a referida palavra carrega um significado muito forte: “Tronco de açoito, podia ser um tronco de sofrimento.” Ainda que com pouca precisão, Dona Rita também faz conjecturas a respeito do nome, como apontado em seu primeiro relato apresentado neste capítulo: “aí o Tronco deve ter tido algum Tronco de escravo, né? Porque já botaram Tronco. Tronco era dos escravos.” Seja de forma consciente ou inconsciente, a “memória é seletiva”, pois “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p. 6). A referida comunidade originou-se a partir da chegada da família do Senhor Norberto Ferreira de Sousa e da Senhora Ana Josefa de Oliveira e seus oito filhos à região, no ano de 1900, para trabalhar no corte da palha de carnaúba.

É preciso registrar que essas memórias, a princípio “individuais”, são construídas em grupo. Halbwachs (1990, p. 51) descreve que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” e que este ponto de vista muda de acordo com o lugar ocupado e com as relações estabelecidas. A memória coletiva descrita por Halbwachs (1990) é entendida dessa maneira porque as lembranças são coletivas “e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. É por que, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Mesmo que tratem de acontecimentos que somente o indivíduo vivenciou, tais lembranças continuam a ser coletivas na medida em que elas são evocadas por outros indivíduos que não vivenciaram tais acontecimentos. Desse modo, o conceito de memória coletiva proposto por Halbwachs (1990) é oportuno para pensar que a construção e a manutenção da identidade da comunidade quilombola estão intrinsecamente relacionadas às lembranças vividas coletivamente. É esse contexto, narrado pela memória coletiva, ao qual as crianças daquela comunidade pertencem. Trata-se de um território que está em constante processo de resistência e de ressignificação social, cultural e histórica.

3.2 Lembranças de antigamente: a família, as brincadeiras, o trabalho e a escola

A família sempre se constituiu como uma instituição forte, especialmente no meio rural. Para contribuir com a força de trabalho na roça no que se refere à produção de alimentos para o sustento de seus membros, essas famílias eram constituídas por muitos filhos. O conservadorismo e o sistema patriarcal predominaram até o século passado. Esse contexto não difere daquele encontrado nas comunidades quilombolas, embora Fidelis e Bergamasco (2015, p. 60) apontem mudanças, mesmo que de forma tímida, na estrutura familiar nos últimos anos tendo em vista que “são séculos de um modelo familiar conservador que reproduz esta realidade como sendo ‘normal’ por todos os espaços de formação da sociedade”.

Dentre as várias possibilidades de se estudar a família, buscou-se, nesse momento, compreender a esfera de socialização familiar da comunidade Custaneira/Tronco através de um percurso transgeracional. Esse recorte se faz necessário tendo em vista que se pretende entender a constituição do ser criança hoje e, para isso, precisa-se mapear o contexto em que os pais e avós foram socializados em suas respectivas épocas.

Sendo assim, este texto foi construído por meio de duas linhas do tempo: a primeira, compreendida entre as décadas de 50 a 70, discorre sobre a infância dos avós das crianças (o que chamo de “primeira geração”); já a segunda linha compreende as décadas de 80 e de 90 e retrata a infância dos pais das crianças (o que denomino de “segunda geração”). Esse recorte temporal foi realizado com base no ano de nascimento dos avós e dos pais das crianças pesquisadas.

Entre as décadas de 50 a 70, período em que a primeira geração era criança, havia o predomínio do modelo de família extensa na comunidade Custaneira/Tronco. Percebe-se que este tipo de família se estende até os dias atuais. E há uma razão para a constituição da família extensa nas comunidades quilombolas. Assim como nas famílias de camadas populares (SARTI, 1992; 1994); (DUARTE, 1995); (BILAC, 1995) e nas famílias camponesas (WOORTMANN, 1995); (CAMAROTE, 2011), as famílias quilombolas pautam-se em certas estratégias de sobrevivência de modo a garantir a proteção e a manutenção do grupo. Os estudos de Sarti (1994, p. 89) apontam para a questão da solidariedade que ancora essas famílias. Seus membros se constituem “como uma rede, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando como uma trama de obrigações morais” (SARTI, 1994, p. 89).

A função dos pais girava em torno do sustento da família e, por esse motivo, tanto o pai quanto a mãe realizavam o trabalho na roça, como relata a Dona Ana Antônia da Conceição (Donana), mãe de Vanderléia e avó de Walkércia: “meu pai trabalhava de roça, tirava palha. Plantava o milho, o feijão, o arroz, é isso que ele criou os filhos, nessa base. A mãe também, a mesma coisa, trabalhava todo mundo junto.” Além disso, sua mãe tinha como labor as atividades domésticas e o cuidado com os filhos. Nas décadas de 80 e 90, período da segunda geração, permaneceu o modelo de família nuclear tradicional, mas com a redução do número de filhos para no máximo três. No entanto, como na geração anterior, tanto o pai quanto a mãe realizavam o trabalho na roça.

Os relatos dos avós e dos pais das atuais crianças quilombolas possibilitam compreender o contexto da estrutura familiar e os papéis de pai, mãe e filhos naqueles períodos. Para a primeira geração, o pai era o responsável pelo sustento dos filhos e pela distribuição das tarefas da lavoura entre os membros da família. A mãe, por sua vez, além dos cuidados com o lar, com os filhos, auxiliava o marido nas atividades da roça.

A partir dos relatos dos moradores, alguns aspectos do cotidiano familiar são revelados. Mesmo com a família numerosa, com uma casa pequena e com poucos cômodos, é perceptível a organização da família quanto às suas acomodações:

Ainda hoje tem minha uma casinha véia bem ali. Tinha o quarto do meu pai, que dormia um ou dois mais pequeno. A sala ficava pros outros, no outro quarto né? Ali nós armava a rede pertinho um do outro. Não tinha essa conversa não! Tinha que ficar ali, né? Chão de barro, né? E feliz da vida! Tão feliz da vida! (INÁCIO, 15 de março de 2020).

O relato a seguir, apresentado por Dona Rita, revela que a alimentação era servida de forma coletiva para os filhos, isto é, em um mesmo recipiente: “comia junto no agridar. Tinha um agridar de barro, aí eu botava junto a comida deles.” A explicação evidencia, também, que a escassez de alimentação era constante: “aí botava o feijão de um lado o arroz do outro, porque carne era difícil. E também arroz era difícil. [...] aí se tinha o ovo já estralava e botava e partia um ovo pra dois (filhos).” (RITA MARIA, 13 de outubro de 2019). Tal discurso é corroborado pela fala de Seu Inácio, que tece com detalhes a dinâmica da comunidade quanto à partilha dos alimentos e à distribuição de tarefas:

Arroz, coisa mais difícil do mundo! Era dia de domingo. Macarrão, que era aquela embalagem de papelão. A tripa do macarrão era da grossura do dedo da gente (risos). A gente lembra das coisas de quando era criança mais do que agora. E nós era feliz! Comia o macarrão com feijão, faria e gordura de porco. Por que nesse tempo era difícil [...]. [...] tinha porco no chiqueiro: – Hoje é domingo! Aí papai matava um. De hoje a oito dias, o (porco) de Luis, aí todo mundo da comunidade ia pra almoçar lá, né? Pra ajudar as mulher a fazer a gordura, outras o chouriço. Aí com oito dias depois era o (porco) do outro, aí fechava. Aí todo mundo ficava alegre: Ó, domingo agora nós vamos comer na casa de fulano, aí matava o porco. Aí pisava o milho no pilão, pra tirar a massa do milho, pra fazer o cuscuz pra fazer a farofa do fígado do porco. É, a farofa do fígado do porco com cuscuz. (INÁCIO, 15 de março, de 2020).

Além da alimentação, Seu Inácio recorda-se da dificuldade de seus pais para conseguir o vestuário para todos os filhos e da ausência de escolhas para as saídas: “se fosse uma festa hoje. Eu queria ir pra uma festa, eu não tenho calçado, [...] eu vou no chinelo mesmo!” Entre os membros da primeira geração, as casas inicialmente eram de taipa, pedra, barro, chão batido e cobertas por palha. Em anos posteriores, as casas eram construídas de adobo e cobertas por telhas. Este último modelo de casa prevaleceu até a geração seguinte.

Nas décadas de 50 a 70, as crianças eram submetidas às vontades e às opiniões de seus pais. O respeito era calcado através do medo e de práticas punitivas, como revela Donana:

Se errasse... se fizesse uma coisa acolá e ele não soubesse e viesse o saber dele, ele ia procurar saber de onde foi que veio aquilo que a gente fez, se foi errado, ou se foi certo. Se foi errado, a gente ia pro castigo um pouquinho. Castigo era quando ele não pegava pra dar umas lapadas de cinto, de cipozinho de moita ele botava de castigo lá e só saía quando ele mandava. (DONANA, 03 de outubro de 2020).

Tais práticas se mantiveram presentes na geração seguinte, como revela Dona Rita (13 de outubro de 2019): “[...] de primeiro menino tinha medo dos pais. Era o que o pai dissesse, era o que a mãe dissesse.” Ela também afirma que havia regras implícitas: “eles [os filhos] não eram doido de passar aqui em minha frente [entre as pessoas conversando] que eu olhava, se eu olhasse eles já sabia que ia ter taca depois!” A referida prática também foi destaca por Sarti (1994), quando a autora discorre, em sua pesquisa, que: “há uma forte hierarquia entre pais e filhos, e a educação é concebida como o exercício unilateral da autoridade.” (SARTI, 1994, p. 93-94).

É na infância que as crianças quilombolas assimilam as representações sociais e culturais do seu grupo social, e esse processo ocorre por meio das brincadeiras e dos brinquedos. Kishimoto (1998, p. 8) aponta que “é possível entender o brinquedo em outra dimensão, como objeto cultural”. Assim, “o brinquedo não pode ser isolado da sociedade que o criou e reveste-se de elementos culturais e tecnológicos do contexto histórico social”.

De acordo com Altman (2010), as brincadeiras brasileiras se originaram das apropriações de brincadeiras provenientes de várias culturas, especialmente das africanas, portuguesas e indígenas, mas se adaptaram de acordo com as especificidades locais. Para Bernardes (2005, p. 49), alguns jogos como o pião, a amarelinha, a pipa, as bolas de gude, as histórias de fadas, as adivinhas e as parlendas são vestígios da cultura portuguesa. Também para o autor, a “a miscigenação índio-branco-negro e a falta de documentação sobre os jogos dos meninos negros no período colonial dificultam a especificação da influên//cia africana no folclore infantil”.

Mesmo com a ausência de pistas em relação às brincadeiras, mais especificamente as africanas, é relevante conhecer um pouco da infância quilombola e das brincadeiras

infantis que os pais e os avós dessas crianças produziam com o intuito de compreender a materialização da infância nesse contexto histórico e as vivências lúdicas desses grupos.

Conforme aponta Altman (2010, p. 140), as brincadeiras de roda, as adivinhas, as parlendas e as brincadeiras de chateações caracterizadas como jogos coletivos “vão se multiplicando, acrescidos também, e principalmente, pelo folclore das imigrações, com a inclusão de jogos tradicionais que atravessam fronteiras e gerações”. A assertiva da referida autora é corroborada pela fala de Naldinho (segunda geração), quando ele relata as brincadeiras de roda de sua infância:

Eu brincava muito... vixe era tanta brincadeira! Tinha as brincadeira de roda, tinha uma brincadeira de dizer o lado direito desocupou, quem ocupa? Aí era uma... aí todo mundo na roda dizia:

- Teu número era o número 7.

Aí botava o número de todo mundo. Aí só você sabia do seu número. O número que você ia chamar era o que vinha na cabeça. Até ficar os números conhecidos. Aí quando tinha um número conhecido de uma menina, na hora que a gente tava só, dizia:

- Meu lado direito desocupou, quem ocupa é número tal.

Aí quando aprendia um número, que tava todo mundo decorado, aí logo mudava os números porque... aí tinha hora... “número tal”, aí quem vinha era um homem pro seu lado, aí:

- Êeeeeeeepa.

Aí era um ribuliço (risos). (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

As especificidades das crianças quilombolas são representadas por brincadeiras como as descritas acima. Através da fala de Naldinho, percebe-se que a referida brincadeira era uma maneira divertida e articulada pelo grupo para se paquerar e que proporcionava diferentes situações engraçadas para os participantes, como, por exemplo, quando um menino escolhia o número de outro menino para ficar ao seu lado. Seu Inácio (primeira geração) também narra com detalhes as brincadeiras de roda de sua infância:

Brincava de roda, né? Tinha uma brincadeira que se chamava la coxia²², senta aqui. Fazia uma roda de noite, aí você pegava uma chinela dessa aí você arrudiava “corre, corre la coxia, que é de noite, que é de dia...” Aí você deixava o chinelo aqui, se o outro não desse fé que o chinelo tava lapada nele, né? Aí era assim. Aí quando dava fé era bonito. Era saindo e fazendo essa rotina dizendo “corre, corre la coxia, que é de noite, que é de dia...” Aí botava o chinelo lá. Se você não desse fé, lapada de novo né? Aí isso era uma

²² A brincadeira referida chama-se “corre cotia”, a dinâmica é a seguinte: os participantes sentam-se em uma roda e fecham os olhos. Um deles anda em volta com um objeto na mão, no caso da brincadeira citada um chinelo, para deixar atrás de um dos amigos. E todos cantam a música: “Corre, la cotia, tá de noite, tá de dia...” O participante que está com o objeto na mão deixa atrás de um dos integrantes sentados. Aquele que estiver com o objeto em suas costas deverá correr atrás do participante que o deixou.

brincadeira né? Brincava também do grilo. Fazia fila, de noite, aí perguntava você na ponta da fila aí dizia: “Cadê o grilo?” Aí tu dizia: “Tá atrás”. Aí o que tava atrás tinha que ser esperto que era com um cipozinho de mufumbo²³. Você tinha que ficar esperto que ele já ia arruinar para lhe pegar. Você tinha que ficar esperto que se ele lhe desse a lapada (risos). Até você ficar esperto pra você passar pra frente pra você ficar no coice da fila. Você da frente ia ficando toda vida até ficar no coice da fila. Isso era muito bom. Era as brincadeiras que a gente tinha né? (INÁCIO, 15 de março de 2020).

Além das brincadeiras de roda já citadas, outra que atravessou a infância dos quilombolas foi a “cobra-cega” ou “cabra-cega”, como também é conhecida. Altman (2010) aponta que neste tipo de brincadeira as perguntas e as regras variam de acordo com a região ou com a decisão das próprias crianças. Para a autora, “este é um dos aspectos mais ricos das brincadeiras: o poder que as crianças têm de criar novas regras aceitas por todos, algumas vezes após árduas discussões, mas em geral, de forma democrática” (ALTMAN, 2010, p. 141).

As brincadeiras na comunidade costumam ser feitas em ambiente aberto, o que possibilita à criança, independentemente da época, “distanciar-se da vida cotidiana e entrar no mundo da fantasia, do faz-de-conta” (BERNARDES, 2005. p. 46). Donana recorda-se que realizava suas brincadeiras de casinha “debaixo de uma moita” que era limpa pelas próprias crianças para a atividade lúdica. Vale ressaltar que as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois é por meio delas que se aprende a conviver em grupo, a obedecer às regras, a ganhar, a perder e a estabelecer vínculos sociais como a amizade e a reciprocidade, por exemplo.

As brincadeiras e os jogos também são práticas de aprendizado cultural. O caráter lúdico e de socialização da brincadeira apresenta aos pequenos as particularidades do passado cultural da Custaneira/Tronco, visto que as brincadeiras se estruturam sobre as tradições culturais daquela região, o que lhes garante um papel de transmissão, preservação e propagação dessas tradições. Por exemplo, tanto Naldinho quanto Senhor Inácio e Donana relatam que, em sua infância, eram frequentes as brincadeiras que representavam a roda de Lezeira e a dança de São Gonçalo. Naldinho descreve como acontecia este tipo de brincadeira:

Mas tinha muita brincadeira boa e também a gente brincava da roda de lezeira dizendo, ensaiando a lezeira, ensaiando o São Gonçalo. Nós botava um sabugo dentro de uma lata de sardinha e dizia que era o São Gonçalo. Aí fazia os pandeiros daquelas latinhas de doce, que tinha as latas de doce, aquelas de frande, né? Nós fazia os panderins, nós mesmo fazia. Aí nós

²³ Pedaco de caule de um arbusto muito comum no nordeste do Brasil

ficava e as meninas dançando, aí nós ia com o santo. Às vezes os mais velhos botava uma moeda. Aquilo ali era uma festa pra nós que a gente já comprava os bombons de comer (risos). A única coisa que menino comia de fora era um bombom. Tinha essas coisas não. (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

Seu Inácio corrobora a narrativa de Naldinho quando relata a importância de brincar as danças tradicionais dos antepassados, mas demonstra grande preocupação quanto à conservação cultural. De acordo com ele, as crianças estão perdendo o interesse pela cultura local:

E a lezeira é um folclore muito pesado. Do tempo dos meus avós isso aí. Já tinha a lezeira, o judas também tinha né? E isso era muito bom. E a gente começou a conhecer isso desde menino, de criança, que isso já foi uma coisa dos nossos antepassados. Mas aí os mais velhos foram morrendo, aí a juventude... Deus não bota um Naldinho daquele na vida, ia acabar com tudo. Cê sabe por quê? Porque o povo não quer mais segurar as culturas. (INÁCIO, 15 de março de 2020).

Segundo o relato apresentado, as brincadeiras tradicionais, como as de bonecas e de casinhas, estiveram presentes nas duas gerações de meninas. Vanderléia relata também que sua geração (segunda) brincava de cavalinho, de talo de carnaúba, de trisca e de esconde-esconde.

Além das brincadeiras de roda, da representação das danças culturais e da confecção de santo e de instrumento musical para brincar o São Gonçalo, outras foram narradas, tais como: as de casinha e de bonecas, descritas pelas mulheres das duas gerações, e a peteca, pião e “esporar a égua”, descritas pelos homens. A brincadeira de esporar a égua é realizada com no mínimo três participantes. Em conversa via WhatsApp, uma das estratégias utilizadas por mim na pandemia, Mateus explica:

Duas pessoas ela fica com um pedaço de pau (tronco de madeira) que sustente o peso de outra pessoa no ombro. Bota esse pedaço de pau no ombro de duas pessoas. O outro, o que vai esporar, ele pega a corda faz uma laçada que bota as pontas dos dedos dentro, aí passa (a corda) por cima (do tronco). Aí vai subindo a corda, vai subindo a corda, até que o outro pé chegue em cima, aí daí vai esporar a égua (encostar o pé que não está laçado no tronco). Mas aí tem que ser nêgo ligeiro por que se não cai no chão né? (MATEUS, 12 de outubro de 2020).

Naldinho enfatiza que a brincadeira apresentada acima é “uma brincadeira mais dura” e que, no seu entendimento, esse tipo de atividade tinha a intenção de “botar a gente pra ficar mais duro na hora que precisasse brigar” (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

Cabe destacar que nos dois grupos pesquisados encontrei brincadeiras em que ocorre a interação entre meninos e meninas, como nos jogos em grupo e nas brincadeiras de roda. Contudo, tanto na primeira quanto na segunda geração percebe-se a diferença de gênero em outros tipos de brincadeiras. Enquanto na infância das meninas prevaleciam as representações de dona de casa e o seu lado maternal, na infância dos meninos prevaleciam as brincadeiras que valorizavam a competição e sua dimensão física e agressiva.

Na infância dos membros da comunidade, as ressignificações culturais ocorriam por meio das cantigas de ninar, das contações de estória, das brincadeiras de adivinhação bem como das músicas que embalavam o sono das crianças, como Dona Rita no trecho que segue, em relação aos seus sete filhos:

“Vai dormir menininho que mamãe já vem ali, com cipó de bananinha pra bater em teu bumbum.” Aí menino dormia ligeiro (risos). Eu tinha várias cantigas que eu cantava: “O tubarão apareceu e fez confusão no mar. E as coitadas das sardinhas começaram a pular.” Eles achavam era bom:

- Mamãe canta de novo!

Eu:

- Não, canto não!

Eles pensava que as sardinhas era as que nós comia:

- Mamãe e é as sardinhas das latas, mamãe?

- Não! Elas são do mar, aí panha, trata e põe nas latinhas pra gente comer.

Aí eles ficavam bem abismados. De primeiro, menino era tudo besta, tudo que a gente dizia eles acreditava (risos), era muito besta! Dormia tudo feliz, com a barriguinha cheia pra eles tava tudo bem.

Aí tinham umas esteiras. De primeira era tão calmo o tempo, quando tava tempo de calor quando dava 6h dava a janta pra tudinha aí eles me chamavam:

- Mamãe, conta uma adivinhação.

Eu gostava de contar umas histórias e eles achavam bom. Tinha uma história que eu contava que eles achavam bom, de uma menina, que eu dizia que o dragão ia pegar a menina. Aí a menina criava uma cachorrinha, aí quando o dragão vinha gritando, a cachorrinha latia. Aí o dragão dizia:

- Prende tua cachorra pra ela não me pegar!

Menina, mas eles achavam bom! Toda noite eles me aperriava:

- Bora mãe, contar a história da cachorrinha! (RITA MARIA, 04 de janeiro 2020).

Dona Rita descreve com detalhes a dinâmica das brincadeiras e a reação dos filhos para cada cantiga. Por meio das narrativas de Dona Rita, percebe-se que o ato de contar estórias e de acalantar os filhos “era considerado coisa de mulher” (DEL PRIORE, 2010, p. 52) naquele período. Nenhum dos relatos apresentados pelas duas gerações narraram o pai enquanto contador de estórias para os filhos.

Por meio das narrativas apresentadas, compreende-se que as brincadeiras tiveram um relevante papel na comunidade quilombola. Era por meio das brincadeiras e dos

brinquedos que se buscava representar os papéis masculinos e femininos e transmitir conhecimento acerca das tradições culturais daquele povo.

De modo diferente do que se constitui hoje durante a infância, as crianças quilombolas da primeira geração eram educadas no trabalho e para o trabalho. A narrativa de Seu Inácio coloca em evidência a dinâmica do trabalho das crianças, que se iniciava por volta dos sete ou oito anos:

Quando pequenos trabalhavam na roça: de roça mesmo! Puxava boi, ajudava os maiorzinho ia cavando e os outros ia semeando, né? Ajudando na agricultura da roça. Quando era pra limpar, pegava as inchadinhas, ainda pequeno, vou limpando aqui, que o mato era menor, os maior vai pra lá, vocês vão limpando aqui. Era assim, o cultivo da roça. Aí no tempo do carnaubal, às vezes ele levava nós pra ajudar a botar um fogo na panela, pra já saber o serviço que ia fazer quando crescesse. De sete a oito anos já... (INÁCIO, 15 de março de 2020).

As dificuldades de acesso à escola e a necessidade de mão de obra fizeram com que essas famílias priorizassem o trabalho das crianças na roça ao invés dos estudos. O mesmo ocorria com o trabalho braçal feminino. No relato da Senhora Domingas (esposa do Senhor Inácio), é possível perceber que a divisão do trabalho braçal por gênero era inexistente. Naquela época, o trabalho feminino também era fundamental para o sustento da família, como ela mesma relata:

Eu comecei a ir pra dentro do carnaubal, pra palha, eu tinha oito anos. Minha mãe era trabalhadeira. Ela trabalhava no campo estendendo palha. Aí ela levava nós pra carregar o feixos de olho pra colocar lá no laço pra nós pra estender. Ela (mãe) levantava 6h, aí fazia a comida e levava pra nós. Aí quando terminava, aí de ajeitar tudo, dá comer aos bichos aí ela levava nós. (A mãe dizia): “Eu trago que é pra vocês quando entender já saber o que é o pesado! Não tem estudo. Aí quem não tem estudo não vai a frente pra trabalhar em serviço maneiro.” Aí nós ia pro carnaubal.

Na geração seguinte prevaleceu a presença masculina na roça para ajudar o sustento da família, enquanto as meninas dedicavam-se aos trabalhos domésticos juntamente com suas mães. Nas narrativas dos moradores da comunidade, é possível perceber o reconhecimento das famílias quanto à importância da educação e aos esforços empreendidos por elas para conciliar as atividades laborais com os estudos dos filhos. O reconhecimento desses esforços reflete-se na forma de contratação de professores para ensinar as crianças na própria comunidade: os pais se organizavam em grupo para custear os proventos do professor. Lima (2016) relata a presença de “casa-escola” para atender a educação rural piauiense desde meados do século XIX até os

anos 1980. Esse tipo de ensino, no âmbito quilombola, possibilitava à família ter uma flexibilização na organização do calendário escolar para atender tanto às exigências do campo quanto ao trabalho braçal das crianças. Os relatos abaixo exemplificam as práticas de ensino que circulavam naquele contexto social de educação rural dentro do ambiente familiar:

Eu não sei ler Jaqueline. Minha mãe... nós não teve oportunidade e nós morava num lugar que era distante tanto pra cidade como pros colégios. Longe minha fia, longe. E aí minha mãe disse assim: minha fia, sabe o que eu vou fazer? Quando o menino trazer a professora que vai botar ao menos pros filhos deles aprender o nome, eu vou botar vocês. Contanto que das três que tinha lá em casa, das quatro, das três que aprendeu a assinar o nome foi só eu. A professora hoje ela mora em Picos. Zefa Bernalo. Ela veio pra ensinar um bocado de gente, ali no Pajaú, nessa época era no Pajaú. Ela morava no Pajaú. Aí ela (mãe) colocou nós. Era pra ensinar nós tudo, criança. Era tudo criança de seis a sete anos, nós já tinha, nessa época. Aí ela ensinou. Era um grupo de quinze criança ela ensinava o alfabeto pra aprender a assinar o nome. Nessa época os pais pagava. Ajuntava tudo e pagava. Pagava a professora pros filhos ao menos assinar o nome. Foi como eu aprendi a assinar meu nome. Não sei ler não. (DOMINGAS, 15 de março de 2020).

Até o professor, pra vir dá uma aula aqui na comunidade eles pagavam um professor de Campinas (do Piauí). Pagava em cereais: arroz, feijão, milho, pra vim dá aula aqui pra nós. O nome do nosso professor... nós devemos primeiro à Deus e depois à ele muito! Ele tinha aquela paciência de ensinar pra nós. O nome dele é Júlio da Costa Mata. Aí nós aprendemos na casa do meu avô (Ciriaco). Tinha um quarto dele, que ele botava as coisas dele. Ele ficava lecionando aí. Ele passava um mês, dois e pouco... Aí ele saía numa sexta de tarde montado numa burra pra Campinas do Piauí. Aí ele dizia:

- Eu só vou voltar em tantos dias!

Aí nesse período ficava parado. Aí os véi aproveitava:

- Vamos pra roça!

Aí ia todo mundo pro Carnaubal

Ele ensinava um mês, um mês e pouco. Aí ele ia visitar a família aí voltava de novo pra dar aula. Aí era o tempo que a gente ia pra roça. Aí o período que nós estudava de manhã, se nós estudava de manhã, de tarde era na roça. Se fosse de tarde, de manhã, na roça! Tem tarefa do colégio? Tem! Então aproveita pra fazer de noite na luz da vela. E o cabra tinha que se interessar mesmo! Porque a oportunidade era aquela!

Quando o negócio imprensava²⁴, os pais vinha e falava com o professor: professor, nós vamos fazer assim: essa semana, os meninos vão todos pro carnaubal. Aí na próxima semana eles vem a semana toda pra estudar os dois período. Fazia assim, pra aumentar o capital pra poder né comprar as coisas pra dentro de casa o arroz, a roupa, um calçado, um vestido. (INÁCIO, 15 de março de 2020).

O professor citado por Seu Inácio lecionou no território do Tronco por oito anos. Chamado de “meu mestre” pelos alunos, o Senhor Júlio ensinou a ler, a escrever, a realizar contas simples como também a rezar, como relata Donana (3 de outubro de 2020): “ele ensinava as sílabas, bê com a, bê-a-ba, bê com e, bê-e-bé. [...] quem se

²⁴ Estava muito difícil.

interessasse saía assinando o nome e lendo uma cartinha, aqui acolá gaguejando, mas soletrava aquele nome e dizia né? E o que não queria, entrou e saiu do mesmo jeito.” Nesse período, a casa do Senhor Ciriaco Ferreira de Sousa se constituiu tanto como abrigo para o referido professor como o espaço físico para a realização do ensino escolar. Anos depois, a família do Senhor Ciriaco doou um terreno para a construção da escola que hoje leva o seu nome.

As práticas educacionais dos mestres eram de caráter multisseriado. Em uma mesma sala ensinavam-se várias crianças com idades bastante distintas. Além disso, não havia separação entre os gêneros, isto é, tanto meninos quanto meninas estudavam no mesmo ambiente. A contratação de professores pelas famílias e o caráter multisseriado do ensino prevaleceram durante a geração seguinte, como relata Vanderléia na entrevista, que em seu período foi ensinada por uma professora a qual as crianças chamavam de “madrinha”:

Quando eu comecei era aqui mesmo. No tempo não tinha colégio. Foi aqui na casa de mãe. Aí teve um tempo na casa de um tio meu ali, depois foi na casa de outro tio. Ela começava a ensinar o alfabeto, que naquele tempo não tinha esse negócio de jardim, essas coisas. Usava caderno, lápis, borracha, tabuada, os livros. (O espaço físico) Era pequeno, mas era bom, agradável. A gente sempre tava com a turminha da gente, os primos tudo era amigável. Tinha uns que era mais velhos que outros. (VANDERLÉIA, 03 de outubro de 2020).

De acordo com as narrativas, os professores utilizavam castigos físicos quando as crianças não realizavam as atividades escolares ou quando brigavam com os colegas. Donana relata que em seu tempo as crianças ficavam “de joelho no caroço de milho”. Já Vanderléia (3 de outubro de 2020) lembra-se da palmatória: “eles aplicava o castigo assim, que se a gente brigasse, ou tipo, tinha o negócio da lição e não soubesse da lição. Às vezes tinha aquele negócio de tabuada e batia na mão, botava ali de castigo um pouquinho no canto.”

A socialização das crianças quilombolas compreendidas, neste capítulo, em duas gerações, a primeira entre as décadas de 50 a 70 e a segunda entre as décadas de 80 e 90, revela que os padrões tradicionais de gênero se mantiveram, sendo que os papéis do homem e da mulher foram bem definidos no quilombo. Com base dos relatos, pode-se observar o cultivo dos valores morais e o cumprimento das normas, bem como a valorização da educação em consonância com o trabalho na lavoura.

Portanto, o recorte transgeracional aqui aplicado cumpre a finalidade de registrar as experiências vividas por essas pessoas quanto à formação da família, às brincadeiras, ao trabalho e à escola, e de revelar como tais práticas são ressignificadas na constituição do ser criança na atualidade.

3.3 “Quilombola é aquele que defende a causa!”: a contínua e ordenada mobilização da comunidade pela busca por melhores condições de vida

Até setembro de 2008, os membros da Comunidade Custaneira/Tronco viviam isolados. Devido à ausência de estrada, caso uma pessoa adoecesse, ela era obrigada a ser transportada “num jumento, no meio de uma carga” ou ser levada pela comunidade dentro de uma rede. As melhorias só foram possíveis com as articulações de Naldinho, como recorda Dona Rita:

A gente vinha da feira, com a feirinha nas cargas com alguma coisa, quando chegava nas casas era obrigado a tirar as folhas que vinha dentro dos jacá. Aqui tudo foi Naldo que já ajeitou isso aí. Já fez esse movimento dele e arrumou pra fazer isso aí (as estradas). Quando Naldo começou a fazer aqui, quando começou a arrumar esse negócio dessa estrada foi... foi a estrada primeiro que chegou? Não lembro mais... Foi! Parece que foi. Aí menino, que botou os trabalhador pra fazer o roço, maquinário brocando, arrancando a tocarana²⁵. Aí eu digo: “Aí meu Deus! Será verdade que nós vamos ter essa estrada aqui?” Aí Naldo com os trabalho, chamou as comunidades pra vir aqui, brocaram... Só em nós ver o limpo, já grande assim no topo: “Ô mais tá bonito!” Aí com poucos dias o maquinário chegou. Aí arregaço pra um lado e para outro, aí com poucos dias já veio as caçambas, abrir trator, já veio tudo pra aterrar e piçarrar. Ligeiro! Aí com pouco a luz. Eu não me lembro se foi a luz... foi a estrada mesmo! Aí compouco lá vem a luz. Porque o poste não podia vir sem estrada, né? Agora pra cavar os postes, aí veio os homens:

- Tamo medindo pra fazer os postes, pra puxar a luz.

Eu digo:

- Êeee, é muito difícil uma luz vir aqui! Luz? Rum...

Aí cavaram buraco, aí ficou esses buracos aí. Aí passou, e passou e passou. Quando foi um dia eu tava sentada aí lá vem o carro ruum ruuum rumm eu digo:

- Lá vem um carro derrubando tudo!

Quando olhei ó o tamanho dos postes (fazendo gesto com as mãos) em cima dessa carreta, carretão grande. Aí chegou:

- Cadê a casa do Naldinho?

(Dona Rita disse:)

- É aí!

Aí desceu e foi botar aquela ruma de poste lá aí voltou de novo e foi buscar mais. Aí daí pra cá começou. Começou a chegar os homens, já levantando e guincho e tudo! Aí pronto! Aí compouco Naldo vem:

- Eu arrumei umas casas no Minha Casa Minha Vida.

E eu digo:

- Meu Deus!

²⁵ Pedaco de madeira.

E as casinhas de nós era de taipa. Casinha tudo de forquilha e barro. Aí eu digo:

- Meu Deus será que eu vou ter uma casa de adobe meu Deus!

Nem a do meu pai era de adobe, era de taipa. Eu fui criada numa casa de taipa. Era grande e bem rebocadinha. Aí compouco lá vem minha casa minha vida e vem o homem medir. Aí foi logo que chegou também. Tudo que ele mexeu, ele conseguiu. E daí pra cá já veio essas outras (casas) aí derradeira. Essa minha aqui foi das primeiras. Essa daqui foi toda no cimento, mas essas outras que tão vindo agora é tudo na cerâmica. (RITA MARIA, 13 de outubro de 2019).

Em relação às melhorias conseguidas naquele período, Naldinho enfatiza que não teve ingerência de nenhum político da região. Assim que soube da aprovação do projeto da estrada, um político da região quis seu nome vinculado ao projeto, caso contrário a estrada não seria feita: “tu vai pro inferno, mas essa estrada aqui o protagonista é nós! Não faz? Tu vai ver se não faz!”, retrucou Naldo. O mobilizador lembra que foram eles que elaboraram e encaminharam o projeto, receberam as esquipas, acompanharam a construção da estrada e a instalação dos postes de energia, e, por esse motivo, não seria justo o político se beneficiar dos projetos.

Naldo reconhece que é um articulador político e que, não fosse o seu envolvimento com outras entidades mobilizadoras e com as causas quilombolas, seriam poucas as melhorias na comunidade. No dia 28 de novembro de 2009, Custaneira e Tronco foram contempladas pelo Programa Luz Para Todos, do Governo Federal. Naldo lembra o dia de festa naquela comunidade: “nós matemos foi dois bois. Aí quando vem inaugurar a energia aqui, lá vem, lá vem as carruadas, era gente, era loucura, era festa grande. Quando desce aqui, a equipe todinha de Wilson Martins (governador em exercício na época)” (NALDINHO, 4 de janeiro de 2020).

No ano de 2012, a comunidade Custaneira teve sua autodefinição como remanescente de quilombo expedita pela Fundação Cultural Palmares através da Portaria nº 190, de 28 de setembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União, nº 190, seção 1, p. 10, de 1 de outubro de 2012. Naldinho sintetiza o seu sentimento em relação ao processo de titulação da referida comunidade:

A burocracia sempre no nosso Brasil é grande e é difícil principalmente pra gente que tá na ponta, sem ter conhecimento, sem ter apoio, sem ter estrutura que nos dê condições de garantir a defesa de nossos direitos, mas isso não é motivo que nos impede de avançar, de lutar, de conseguir, de conquistar. Então, foi uma luta muito difícil, hoje tá muito mais difícil, muito, muito, muito difícil, uma comunidade ser identificada é fácil, mas titulada e reconhecida pela Fundação Cultural Palmares hoje tá muito difícil. (NALDINHO, 28 de janeiro de 2020).

É preciso registrar que, com a promulgação do artigo 68 da Constituição de 1988, o conceito de quilombo ganhou novos contornos: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Emerge nesse contexto o termo “remanescentes de comunidades quilombolas”, muito questionado e debatido por vários autores. Para Leite (2000, p. 341), “remanescente” refere-se a “algo que já não existe ou em processo de desaparecimento” e “quilombo”, a uma “unidade fechada, igualitária e coesa”, o que torna o conceito restritivo. Marques e Gomes (2013, p. 141) apontam que o termo “confunde-se no senso comum com a definição histórica e passadista de Quilombo”. Almeida (2002, p. 53) reforça que, ao invés de trabalhar com o que restou, deve-se buscar compreender as comunidades quilombolas levando em consideração o que elas são no presente.

Em 1994, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) apresentou um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais em que atualiza conceitualmente o termo. O documento evidencia que os “remanescentes de comunidades quilombolas” são “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar” (ABA, 1994, p. 2). Ademais, o documento reforça que a identidade do grupo é definida “pela experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória”.

Assim, a definição proposta pela ABA (1994, p. 2) leva em consideração o compartilhamento das trajetórias de vida comuns dos membros da comunidade, um tipo de organização própria que gera pertencimento no espaço social e a constituição da territorialidade coletiva, obedecendo à sazonalidade das atividades agrícolas e/ou extrativistas.

Custaneira preencheu esses critérios de autodefinição como comunidade remanescente de quilombo e obteve sua portaria emitida pela Fundação Cultural Palmares, que conferia a titulação de “Comunidade de Custaneira e Tronco”. Mas, no mês seguinte à publicação da portaria, houve uma retificação publicada no Diário Oficial da União nº 227, seção 1, p. 8, de 26 de novembro de 2012, que excluía a comunidade Tronco. Em relação a isso, Naldinho relata que “no primeiro momento a gente dava o nome junto (Custaneira/Tronco)”, porém um técnico da Fundação Palmares na Comunidade Tronco, enviado para a elaboração do diagnóstico de autodefinição, não encontrou elementos que a caracterizassem como remanescente de quilombos. Porém, toda a literatura relacionada às comunidades quilombolas em relação

ao reconhecimento de propriedade remete a uma autodefinição, a uma maneira particular de se relacionar com o território e laços (de parentesco e de afinidade) que foram ignorados pelo parecer técnico.

Nessa perspectiva, Almeida (2002, p. 68) aponta que o mais relevante é “como os próprios sujeitos se autorrepresentam e quais os critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade”. A própria história do nome da comunidade remete aos resquícios da escravidão presentes no território. A particularidade em relação ao nome “Tronco” evoca lembranças traumatizantes para a comunidade quilombola.

Somente a partir de 2015, após o processo de reconhecimento da comunidade Custaneira como remanescente de comunidades quilombolas, as relações com o município de Paquetá do Piauí se tornaram mais próximas, principalmente quanto às questões relacionadas às melhorias da referida comunidade. Custaneira ancorava seu apoio político naqueles que comungavam das mesmas propostas da comunidade, mesmo sabendo que o candidato não obteria êxito nas eleições. Naldinho relata a dinâmica adotada pela comunidade nas últimas eleições:

A gente sempre confrontava com o município. Quando foi na eleição passada aí nós levantemo uma bandeira. Porque a gente votava contra o poder dominante do município e o que vinha contra nós votava neles. Aí quando passava a eleição, eu tinha consciência que não ganhava mas pelo menos tinha pessoas ali no lado de nós, se juntava com o outro lado, aí nós ficava só. Aí eu digo: “Tá errado desse jeito que nós tamo!” Quando foi na eleição passada eu juntei aqui chamei o Tio Inácio que era o mais velho, já faleceu com 83 anos, chamei todos e fizemos uma roda aqui:

- Olha, nós vamos fazer uma publicação no conhecimento, vamos publicar pra redondeza, pro município de Paquetá que na eleição ninguém aqui vai votar!

Aí:

- Não, mas e a gente tem que votar para exercer a cidadania.

Aí eu digo:

- Nós tamo sendo cidadão de nós mesmo, porque do município nós não tamo tendo nada! Então ninguém vota! A gente vai fazer um almoço coletivo e vamo se juntar tudinho e vamo passar o dia aqui e tirando foto e tudo. Não vamos votar como protesto. Ninguém volta! Aí depois todo mundo vai reavivar os títulos. e pronto! Não significa dizer que não é cidadão mas ninguém vai voltar nem branco e nem em ninguém. Não vamos!

Aí saiu a notícia. Aí o povo do município chegaram aqui e eu digo:

- O político chegando aqui hoje ninguém recebe na casa recebe no sentido de dizer: não, vai conversar com Naldo. Chegou aqui manda conversar comigo!

Aí o político chegou:

- Rapaz Naldo, eu vim aqui tu não quer ser candidato não?

(Naldo):

- Candidato de quem?

(Político):

- Não, a vereador...

Eu disse:

- Deus me livre!
 (Político):
 - E aí tu não apoia um vereador não?
 (Naldo):
 - 'Não! Nós não apoia ninguém! Aqui nós temos uma coisa que vamos apoiar.
 Nessa época não tinha o poço, tinha cisterna, o carro pipa botando... E eu disse:
 - Nós vamos apoiar um poço! Nós vota num poço. Se tiver um poço aqui nós vota nele, senão tiver ninguém vota em ninguém!
 Aí (o político):
 - Rapaz Naldinho tu tá dizendo é sério?
 E eu:
 - Tu tá vendo eu sorri aqui? Eu tô dizendo é sério!
 Aí ele disse:
 - Eu vou ali atrás se der certo o poço vocês vota em nós tudinho?
 Aí eu disse:
 - Vota! Até no cão se fizer o poço aqui nós vota!
 Quando foi no dia 8 de junho, isso no mês de maio, aí ligaram que tava vindo cavar o poço. Aí quando eles chegaram com a máquina:
 - Aonde cava o poço?
 Nessa época, foi dia de Corpus Christi. Aí eu digo:
 - O lugar eu vou dizer.
 Aí trouxe a máquina, aponteí o lugar. Quando ele montou a máquina, antes de começar a cavar, passou uma nuvem, deu aquele chuva, uma nebrininha.
 Aí eu disse:
 - Foi confirmado por Deus!
 Com 25 metros deu n'água. Essa água boa que a gente bebe aí. Assim, foi dessa forma. (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

Em uma região predominantemente seca, é de grande relevância a existência de um poço artesiano para as atividades diárias da comunidade, sobretudo pelo fato de ela buscar se manter através do regime de agricultura familiar e de pecuária de subsistência. No inverno, a principal atividade agrícola é o cultivo do milho, do feijão e da mandioca. Do processamento da mandioca, são produzidas a farinha e a goma. Era período de chuvas na região quando ocorreu uma entrevista com o Seu Inácio. Naquele dia, ele fez o seguinte relato sobre o plantio:

A gente tá plantando... Naldinho tá arando. Um rapaz lá no Pai Amaro me deu a maniva²⁶ pra gente plantar mandioca. Pra eu buscar tranquilo na hora que precisar, a gente vai buscar. A gente fez aqui um pouco de desmanche, mas a gente plantou de novo, mas o verão matou. Mas é assim mesmo, a vida do agricultor é essa, né? Mas a gente sempre tá tentando, por que a gente comer orgânico da gente é tão bom, mais saudável, né? (INÁCIO, 05 de janeiro de 2020).

Além do compartilhamento de ferramentas entre as comunidades, outro fator importante que Seu Inácio aponta é o auxílio coletivo no processo de aradar e de

²⁶ Estaca que serve de muda nos plantios.

plantar. Ele lembra de um episódio em que participava de um curso técnico na cidade de Dom Expedito Lopes no período de inverno, quando Naldinho perguntou se por lá estava chovendo. Seu Inácio confirmou e seu “irmão”, como eles se chamam, falou: “pois nós já acabamos de aradar tua terra, tamo acabando de plantar!” Seu Inácio complementou: “e eu se tivesse aqui eu limpava e se não tivesse eles fazem do mesmo jeito! Nós faz isso.” Como se observa, o que prevalece entre os membros do grupo é a reciprocidade.

Além da agricultura familiar, outra fonte de renda no território é o corte da palha de carnaúba. O processo é sazonal e ocorre no período do verão, isto é, durante três meses por ano. Também conhecida como carnaubeira ou carnaíba, a palmeira da qual se origina a palha é uma árvore da caatinga, encontrada principalmente nos estados do Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte, Maranhão e Piauí. Resistente ao clima quente e seco, a planta é rica e dela é possível aproveitar tudo: as raízes para uso medicinal; os frutos para ração animal; o tronco para a construção civil; a palha para o artesanato, o adubo do solo e a extração da cera. Este último é o produto mais nobre. Quando as palhas estão secas, elas são rasgadas e batidas. Desse processo, é retirado o pó que os moradores de Custaneira/Tronco vendem para empresas de Fortaleza (CE).

A comunidade também cria animais como bode, cabra, galinha, capote (galinha d’angola), ovelha, porcos e bois. Tanto a agricultura quanto a criação de animais são destinadas à subsistência, mas em alguns momentos há necessidade de se vender algum animal para contribuir com a renda familiar:

Quando o negócio imprensa vamos vender que é pra nós se arrumar, que o dinheiro é mais. Assim, uma criação. Tem o porco, tem? Pois a gente tira um desse aí e vende. Mas é mais pro consumo mesmo, a gente cria como aqui, a gente tem esses eventos. A senhora viu que de ontem pra cá é matando galinha, porco, criação, essas coisas assim, por que é tudo da lavra, já não vai comprar né? Aí eu tava dizendo, “isso é muito bom!”. (INÁCIO, 05 de janeiro de 2020).

No dia em questão, enfatizado por Seu Inácio, aconteceu a festa de Reisado, quando se fez presente na comunidade mais de sessenta pessoas. Os eventos no quilombo são sempre fartos de comida, e parte da alimentação provém da agricultura e da criação de animais dos moradores. No período de grandes festas, é comum a comunidade receber doações (dinheiro ou alimentos) dos próprios visitantes, de parentes e de moradores de outras comunidades.

Esse modo de produção e de relação com a terra, além dos vínculos solidários, estão ancorados nas reflexões de Almeida (2002), Leite (2000) e O'Dwyer (2002) e (2010) acerca dos territórios em comunidades quilombolas. Assim como em outras, na Custaneira/Tronco há o predomínio do uso comum da terra, o que disponibiliza os recursos presentes na comunidade a todos os seus membros. Essa prática é caracterizada por Almeida (2002, p. 75) como “um pacto tácito quanto às formas de uso dos recursos que aparecem na definição da terra de preto”. Há também uma sazonalização das atividades agrícolas, e os seus membros vivem uma relação de solidariedade e de reciprocidade (O'DWYER, 2002). Por isso, nessas comunidades, a relação de pertencimento ao grupo não se estabelece por meio de laços consanguíneos, tampouco pela relevância de uma origem comum (ALMEIDA, 2002).

Com o objetivo de receber recursos dos programas do Governo Federal sem a interferência da gestão política, a comunidade criou, em 2005, a Associação de Desenvolvimento Rural Quilombola de Custaneira (ADRQC). Naldinho, que foi designado presidente da associação, reforça sua importância: “porque só chegava alguma coisa se fosse através da Associação. Sem a associação a gente não conseguia ser protagonista de um projeto que fosse a gente mesmo que gerenciasse, que coordenasse...”

Formada por aproximadamente setenta sócios, as reuniões acontecem mensalmente no primeiro domingo do mês. Indagado sobre a participação dos membros da associação e o envolvimento com as atividades quilombolas, Naldinho afirma que ela “é boa”. Eu participei de uma reunião no dia treze de outubro de 2019, no segundo domingo do mês, pelo fato de no primeiro domingo ter ocorrido a eleição para conselheiro tutelar. Naquele dia, verifiquei que Naldinho chamava a atenção dos participantes em relação a sua presença:

Se nós somos 70 sócios, na reunião passada, a presença dos sócios? Acho que não teve 20. Nessa de hoje, a presença dos sócios? Aqui é um documento (apresentando a Ata de assinaturas), no final do ano, aí vamo ver quantas reunião o sócio perdeu. Aí ele vai justificar: ‘eu perdi por que?’ Se não tiver justificativa por que ele perdeu, ele perdeu o direito de ser sócio. Porque o estatuto da associação tá aqui dizendo, se perder três reunião seguida, sem justificativa, se não justificar, ele perdeu.

Nós não somos uma associação? É um povo que estão organizado para fazer ação! A - SSOCI - AÇÃO. (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

Naldinho reforçou, nesse encontro, a importância de que as pessoas participassem das reuniões, representassem a comunidade em outros lugares, como também

prestigiassem os eventos de outras comunidades quilombolas. Ele pediu para que as pessoas se conscientizassem sobre a importância da união para a continuidade da “luta”, porque só assim, em seu entendimento, a identidade quilombola se fortaleceria. Em determinado momento, Naldinho levantou o seguinte questionamento:

Tem muita gente que mora num quilombo e não é quilombola. Quem é que mora num quilombo e que não é quilombola? E tem gente que não mora no quilombo e é quilombola. Porque o quilombola é aquele que defende a causa, é aquele que assume a luta! Não é morar! (NALDINHO, 13 de outubro de 2020).

A fala de Naldinho corrobora a compreensão que Leite (2000) e Almeida (2002) têm acerca das comunidades quilombolas. Na perspectiva de Leite, “não é a terra, portanto, o elemento exclusivo que identificaria os sujeitos do direito, mas sim sua condição de membro do grupo” (LEITE, 2000, p. 344). A autora compreende a importância da terra para o grupo, mas reforça que isso não é “o elemento que exclusivamente o define” (LEITE, 2000, p. 344).

De acordo com Almeida (2002), o significado de quilombo na atualidade perpassa alguns pontos. O primeiro está relacionado ao modo como esses grupos “estão se colocando hoje ou como estão se autodefinindo e desenvolvendo suas práticas de interlocução” (ALMEIDA, 2002, p. 69). Na comunidade Custaneira/Tronco, não só nas reuniões da associação, mas também na participação das comunidades em outros espaços, os membros reforçam sua autodefinição quando entendem que “quilombola é aquele que defende a causa”, é aquele “povo que estão organizado para fazer ação!”. Eles também se autodefinem quando buscam preservar seus costumes e suas características culturais.

As práticas de interlocução não se limitam apenas àquele território, dizendo “o que tem que ser dito, com a língua que o outro entenda”, como Naldinho reforça. Ao contrário, elas perpassam todos os espaços públicos, como a igreja, a sede do governo estadual, a Câmara de Vereadores ou os congressos temáticos. Para o presidente da ADRQC, o mais importante não é a presença, o estar lá, mas se fazer presente intervindo, questionando, debatendo naquele espaço. Como exemplo, Naldinho cita para os associados uma reunião que aconteceu dias antes da minha visita do dia 13 de outubro, em Teresina, com o Governador do Estado e as comunidades quilombolas do Piauí:

[...] Tinha São Raimundo Nonato, tinha São João do Piauí, tinha Oeiras, tinha todas as comunidades. Lá, a única comunidade que se apresentou na presença do governador, foi a nossa! Então qual é a comunidade que fica na memória deles? Qual é a comunidade que fica? A que apresenta! Se tem 200 pessoas numa reunião, qual é a pessoa que fica em destaque naquela reunião? É aquela que levanta a mão e faz uma intervenção de fala. Se ela fica só ali, escutando, escutando e vai embora, se não tirar uma foto, aparecer e depois olhar e sair numa revista a foto que você teve lá, não vai ser lembrado de jeito nenhum! Agora qualquer pessoa que levanta a mão numa comunidade, nem que seja pra dizer besteira, ele chamou a atenção! Ele é visto! Que diz: “Fulana, tu viu? “Aquele pessoa levantou a mão e disse só besteira!” Mas o povo gravou, ela ficou registrada. O povo tão vendo! Então nós precisa disso! (NALDINHO, 13 de outubro de 2019).

Além disso, para se compreenderem os quilombos hoje, Almeida (2002, p. 69) elenca a necessidade de “entender como é que historicamente esses agentes sociais se colocaram perante os seus antagonistas”, como também de “entender suas lógicas, suas estratégias de sobrevivência”. Hoje, Custaneira/Tronco se colocam como “protagonistas” de suas próprias histórias e conquistas. Durante minhas conversas com os membros das comunidades, percebi que seus maiores antagonistas estão concentrados no campo político. Ouvi dos moradores que políticos da região já tentaram impedir a implantação de políticas públicas só pelo fato de o seu nome não estar relacionado ao projeto. Também houve momentos em que os políticos tentaram impedir benfeitorias por divergências partidárias.

Essa atuação político-partidária de terceiros é contraposta por estratégias de sobrevivência, que acontecem todos os dias, voltadas à orientação de outras comunidades quilombolas menos articuladas politicamente, com a finalidade de impedir a retirada de seus direitos. Um exemplo é o caso da tentativa de fechamento de uma escola quilombola, fato que foi impedido devido à intervenção dos membros de outras comunidades nas reivindicações feitas ao Governo Federal e na busca por políticas públicas. Esse fato será explorado a seguir.

Com a organização e a articulação da ADRQC, as comunidades já receberam benefícios do Programa Minha Casa e Minha Vida, do Projeto Viva o Semiárido (PVSA) e do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Em relação ao programa Minha casa Minha Vida, Naldinho relatou que o projeto contemplou a construção de trinta casas. Na Custaneira, sede da associação, foram construídas quatro casas, no Tronco foram dezenove casas, no Umari e na Mutamba. A família de Seu Inácio teve a construção da sua casa contemplada pelo projeto. Ele relata o início do programa, os

procedimentos necessários, bem como seus dilemas pessoais nesse processo de construção:

Começou em 2014. É por etapa, Jaqueline! A gente recebe todo o material, não vê dinheiro. Aqui recebe o benefício pronto. Na primeira etapa foi cinco (casas) depois começaram a diminuir pra três, pra quatro. Mas aí eles estavam conseguindo fazer. Aí Jaqueline quando começou a primeira etapa foi essa daqui e eu imaginando, por que tudo tem o primeiro e tudo tem o derradeiro né? Eu disse que eu não queria a minha das primeiras porque meu ideal não era fazer essa casa aqui por conta dessa encruzilhada. Eu queria fazer lá do outro lado, porque aqui era uma mata, não queria fazer aqui não. olha, eu quero fazer minha casa ali (ao lado da casa anterior). Mas o menino (rapaz responsável pela parte burocrática da construção) disse: “tem que fazer seis metros de distância da véia”. Mas não dava! Dava pra fazer a casa. Tudo bem! Eu não tava nem aqui...

Aí Minga (esposa de Seu Inácio) mostrou: “tem esse lado aqui ...” Não! Pois vai ser aqui! Eu sei que quando eu cheguei os meninos já tinham metido o gibão aí juntou a turma todinha. Era um pé de pau monstro (no espaço para construir a nova casa). Arrancaram o pezão... Quando cheguei só tava o buraco aí, outros já tavam fazendo a cerca na lateral aí. Quando eu cheguei eu sei que eles já tavam fazendo! Aí eles disseram:

- Não Inácio, as três casas que foram sorteadas, a tua...

Eu digo:

- Agora lascou!

- ... a de Antoninha, a de Romildo e duas na Custaneira (a de Naldo e a de Chagas).

Foi minha fia, aí eu sei que (disseram):

- Não... foi adulação, botaram o nome dele aí, também eles trabalham lá (referindo-se a ele pertencer à Associação)...

Rapaz, eu não queria esse negócio não! Aí Naldinho fez uma reunião:

- Gente, sempre vai ter o primeiro, e o derradeiro a gente não sabe.

Maurício (responsável pela construção) veio:

- Gente, foi o sorteio, não foi nós, foi o sorteio!

Aí disse, e agora? Vamos pra reunião dos pedreiros? Bora! Vieram os pedreiros de Santa Cruz, tavam desempregados. Disseram (Maurício):

- O projeto é assim, assim, assim, pra levantar é ligeiro’

Tem as burocracias, por tem os detalhes tudo detalhezinho que tem, tomada não sei aonde, é tudo medido, não pode ser nem alta, nem baixa, tem que ser tudo na metragem.

- E o preço? - questionaram os pedreiros. Disse (Maurício):

- É cinco mil pra levantar a casa, deixar reboca no piso todo no jeito, pintada.

Aí os pedreiros:

- Rapaz, é pouco! E a comida?

Aí o Maurício:

- Não! É por conta do pedreiro!

O pedreiro:

- Rapaz, mas é pouco!

Maurício:

- É, mas o projeto é esse e tal.

(Pedreiro):

- E o que é que o dono da casa entra?

Maurício:

- Só pra cavar o alicerce e fazer o aterro. Daí por aí em diante... (INÁCIO, 15 de março de 2020).

As articulações políticas e a organização da associação possibilitaram melhorias para a comunidade, e uma delas resultou na construção de novas casas. Isso proporcionou uma maior qualidade de vida aos moradores, tendo em vista que parte dos contemplados possuía casa de taipa, o que facilitava a propagação da doença de chagas.

Outro projeto contemplado denomina-se Viva o Semiárido (PVSA). Trata-se de uma parceria do Governo do Estado do Piauí com o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), cujo objetivo é contribuir para a redução da pobreza e melhorar o padrão de vida da população rural do semiárido piauiense. O projeto atual contempla 89 municípios, e o público prioritário é formado pelas mulheres, os jovens e as comunidades quilombolas. Os investimentos são destinados a projetos voltados para as atividades de apicultura, ovinocaprinocultura, cajucultura, piscicultura, avicultura, quintais produtivos, suinocultura, mandiocultura, irrigação e artesanato (GOVERNO DO PIAUÍ, 2019).

De acordo com o Governo do Estado do Piauí, desde 2013 já foram aprovados 211 projetos com investimento de mais de U\$ 130 milhões, beneficiando mais de 21 mil famílias no semiárido piauiense. O projeto venceu em junho de 2020, mas o Governo do Piauí tem a intenção de renovar o contrato com a FIDA e de buscar o apoio de outro órgão: “para a continuidade do programa, o Governo do Estado buscará parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A intenção é conseguir um financiamento de 115 milhões de dólares” (GOVERNO DO PIAUÍ, 2019).²⁷

Em conversa com Naldinho, ele confirmou que 48 famílias das comunidades Custaneira/Tronco e Mutamba foram beneficiadas pelos projetos, que lhes concederam animais de pequeno porte para as atividades de ovinocaprinocultura e avicultura. Ele se lembrou da insatisfação das famílias quanto à demora em relação ao recebimento do recurso:

Tem hora que o povo quer desistir, por que demora né? O recurso ele vem por etapa. E aí a gente não pega o dinheiro, recebe os material. Quem fez pra criação de animais de pequeno porte, recebe os animais. Justamente por uns casos que tem acontecidos, de pessoas de não desenvolver o projeto. Bota o nome e aí pega o dinheiro, compra outras coisas e não compra realmente o que tem que comprar dentro do projeto. Aí por exemplo, quem fez pra galinha, recebe a casa, recebe as galinhas, recebe as chocadeiras, recebe tudo! (NALDINHO, 04 de janeiro de 2020).

²⁷ Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/governo-busca-financiamento-para-dar-continuidade-ao-programa-viva-o-semiarido/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

Maria Domingas da Conceição, esposa de Seu Inácio e uma das beneficiadas pelo projeto, comenta a importância do PVSA na vida da família:

Tá começando agora esse do galinheiro. Já veio as coisas aí vai... mulher não tem como a gente agradecer esse projeto que tá vindo pra cá pra nós. Porque ó, a gente só pagou o pedreiro. Eles deram tudo! Aí fomos nós que pagamos o pedreiro pra a casinha das galinhas. A telha eles deram, tudo! Aí nós só paguemos o pedreiro. Aí você tem um aviário desse aí pra botar uma galinha de pinto. Separar uma galinha dos pintos. Deixar só os pintinhos. Agora já veio os bebedorzim. Já veio os coxim pra você botar as comidinhas pros bichinhos. Rapaz, mas é engraçado demais! É bom demais! A gente não tem como agradecer a Deus e a compadre Naldo. Primeiro à Deus, depois à compadre Naldo que é quem corre atrás. (DOMINGAS, 15 de março de 2020).

Ao falar sobre o programa recebido, Minga, como é chamada, externa a percepção que a família tem sobre a relevância das políticas públicas para o território. Além disso, demonstra compreender a dimensão de viver em uma comunidade quilombola organizada, tendo em vista que esta organização possibilitou uma melhor qualidade de vida para os moradores.

Para as famílias beneficiadas, os programas, de modo geral, são burocráticos, e o cumprimento do calendário da entrega do material não é efetivo, o que demonstra descontentamento por parte de alguns. Naldo relata que, no caso do PVSA:

A penúltima parcela não saiu porque o tesoureiro não tava aqui. Já é pra receber as galinhas, comprar as forrageiras, passando essa, presta a conta e só tem a última”. Essa informação foi repassada no dia quatro de janeiro de 2020. Minga lembrou que o referido projeto já está em execução há mais de cinco anos. Mas Seu Inácio enfatiza: “o projeto é assim, demora mesmo! Mas é uma coisa que quando diz ‘liberou’, liberou e vem, não tem negócio!

Outro importante projeto para a comunidade é o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que foi criado pelo artigo 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, cujos objetivos são promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar. Para isso, o programa compra sem licitação os alimentos produzidos pela agricultura familiar “e os destina às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional e àquelas atendidas pela rede socioassistencial, pelos equipamentos públicos de segurança alimentar e nutricional e pela rede pública e filantrópica de ensino”, como descreve a Secretaria Especial do Desenvolvimento Social (SEDS, 2009).

A participação dos agricultores familiares, a operacionalização de recursos e a operacionalização de alimentos vêm crescendo ao longo dos últimos dezesseis anos.

Dados fornecidos pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) apontam que, em 2018, foram operacionalizados R\$ 64.898.672,55 de recursos oriundos da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (Sead) e do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Isso possibilitou a comercialização de 23.611 toneladas de alimentos produzidos por 9.675 agricultores familiares, organizados em 575 projetos (CONAB, 2019).

O Nordeste foi a região que recebeu o maior porcentual dos recursos, 44% do total, e, como consequência, foi a região que apresentou a maior participação de agricultores familiares, com 4.049. Dos nove estados contemplados, o Piauí ficou na sétima posição, com 352 famílias beneficiadas.

Custaneira/Tronco já se beneficiaram desse projeto, que finalizou suas operações no ano de 2019. Na época, as famílias produziram sequeiros, roscas e doces de banana. Grisa *et al.* (2010, p. 149) apontam como relevante o incentivo da produção e do consumo de alimentos próprios da região, pois “isto significa o resgate e a preservação de muitos costumes, hábitos e culturas regionais que vinham sendo esquecidos ao longo das gerações”. Os produtos eram entregues para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Paquetá do Piauí, que ficava responsável pela distribuição entre as famílias. Minga explica como acontecia a dinâmica da produção:

Meu grupo era cinco pessoas. Cada quinzena tinha cinco pessoas no grupo de cada um. Nós trabalhava três dias por semana. Era três dias pra produzir 300, 400 kg de sequeiros, 300kg de bolo. De quinze em quinze dias você tinha que entregar. Aí com quinze dias você já entregava outra. Se terminasse hoje, tinha que entregar hoje. É por que senão... o sequeiro demora muitos dias, mas a rosca não demora né? (DOMINGAS, 15 de março de 2020).

Naldinho lembra que, no último edital, eles não concorreram porque estavam em processo de renovação tanto da diretoria da associação quanto da Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, a DAP Jurídica. Mas Naldinho relata um episódio que aconteceu com a comunidade quilombola Mutamba em relação à falta de um técnico que desse suporte para as famílias:

Não tinham (a Comunidade Mutamba) o técnico pra dar toda a estrutura aí veio um fiscal da CONAB e ele chateou com a comunidade. Ele caçou coisa onde não tinha, só mesmo pra chatear. Eu disse aos meninos que se fosse com a Associação aqui, porque foi com a de Mutamba, falta de respeito rapaz! Ele não achou nada! Primeiro ele encontrou uma produtora, uma menina, se intimidou com a presença dele, aí ele perguntou:
- Você produz o quê?

Aí essa palavra “produz” pra ela, ela é uma pessoa da roça longe e lá não tem energia nem nada. Aí ela não soube responder.

(Fiscal da CONAB:)

- E aí, os produtos, vocês compram onde?

- (Menina:)

- Não, a gente compra tudo!

Essa menina, essa menina tá até assim não querendo participar e as outras do grupo querendo culpar ela. Eu disse assim:

- Gente, isso já viu acontecer com muitos de nós!

Madrinha Francisca aqui, quando uma pessoa vai fazer uma entrevista de uma pesquisa, uma vez ela disse que apagou não lembra de nada. Quando a pessoa saiu foi que ela foi lembrar as informações que tinha. Botar um celular um gravador para uma pessoa, menino, ela vareia. Aí, essa menina desse jeito e o técnico levou em consideração, notificou disse que a comunidade não produzia, depois quis notificar. Eles mesmos disseram que de cada contribuição eles tinham que dá uma porcentagem pra Associação. Aí chegou, o livro de Ata tava em Santa Cruz renovando a diretoria aí ele (técnico da CONAB) disse que não tinha visto o livro de ata, pra ver se essa porcentagem tava no livro de ata, dizendo que tava tirando essa porcentagem, coisas pequenas. (NALDINHO, 05 de janeiro de 2020).

Como a comunidade da Mutamba tem poucos recursos, os sequilhos e doces estavam sendo produzidos no forno da Custaneira, e tal ação recebeu a desaprovação da fiscalização da CONAB. No relato abaixo, Naldinho aponta o seu descontentamento:

Ninguém separa uma pessoa pra ficar fora, a gente junta pessoa pra poder tá dentro da mesma roda. Se lá Mutamba não tem o espaço de produção, de fazer os produtos, o que tem vim fazer aqui? Isso é motivo de ele vim lá dizer que não tem o espaço. Olha, eles vão trabalhando aqui depois eles constroem o espaço lá, oxê! (NALDINHO, 04 de janeiro de 2020).

Minga fez parte de um dos grupos de produção para o PAA no projeto da Custaneira/Tronco. Ela se recorda do trabalho exaustivo, mas ao mesmo tempo lembra da grata satisfação de contribuir com as despesas da casa ao receber o salário, como ela relata:

Nós levantava cedo e ia fazer. Tinha vez que nós ia até dez da noite trabalhando. Tinha vez que não chegava aqui era onze e meia, doze horas. Mas eu achava bom, sabe por que, Jaqueline? Era em pé, porque eu não aguentava tá embolada mais. Quando passava aquele cansaço que a gente recebia aquele trocadinho pra nós comprar as coisas ô que bom meu Deus! Eu agradecia tanto à Deus! Por aquele trocado quando chegava. Que cê sabe, Inácio tem um salário, mas só o salário dele pra nós se manter, né? Foi bom! Tinha vez menina, Jaqueline que nós recebia 800, era! A renda de nós era 800 reais a gente recebia até 800 reais livre, depois que você pagava tudo, tudo, tudo. Nós era um grupo de cinco mas ali a gente dividia tudinho as despesas. Depois que Naldo pagava tudo aí ele ia dividir aquele trocado pra nós. (DOMINGAS, 15 de março de 2020).

Os quilombolas apontam como positiva a sua participação no projeto por lhes proporcionar melhores condições de vida, mas questionam e se incomodam com os parâmetros e procedimentos burocráticos exigidos pelo governo, que sequer observa as especificidades de cada grupo, como no caso da Mutamba. Além disso, os moradores se queixam da demora do pagamento dos produtos. É válido ressaltar que, mesmo com a burocracia e a demora da execução das etapas do PVSA ou do pagamento do PAA, tais programas são fundamentais para o desenvolvimento local.

Nos últimos vinte anos, várias foram as mudanças trazidas com a organização político-administrativa da comunidade. Antes, os quilombolas falavam de um passado cercado de dificuldades provocadas pela ausência de água encanada nas residências (“Aqui o sofrimento pra nós era esse, carregar água na cabeça nos olho d’água”), pela ausência de estradas (“...o caminho, só caminhava raposa e carga de jacá relando nas moitas”), pela predominância das casas de taipas (“E as casinhas de nós era de taipá. Casinha tudo de forquilha e barro!”) e pelo restrito acesso à escola (“A mãe pagava a professora pros filhos aos menos assinar o nome. Foi como eu aprendi a assinar meu nome. Não sei ler não”).

Registrar os aspectos sociais que envolvem a formação do território quilombola Custaneira/Tronco ratifica o que autores como Arruti (1997; 1998), Leite (2000), Almeida (2002), Marques e Gomes (2013) e outros compreendem ser a constituição das comunidades quilombolas na contemporaneidade. O conceito histórico e convencional é substituído por um conceito “socioantropológico” (LEITE, 2000) que, neste caso, possibilita “o aparecimento de novos atores sociais ampliando e renovando os modos de ver e viver a identidade negra; ao mesmo tempo, permite o diálogo com outras etnicidades e lutas sociais” (LEITE, 2000, p. 348).

É latente nos relatos o fato de que hoje os membros da comunidade valorizam o presente e buscam construir um futuro melhor para seus filhos. Exemplos disso são as conquistas aqui elencadas: a escola no território quilombola; o acesso à água encanada; a energia elétrica; a estrada; melhores moradias; o acesso à saúde; além das políticas públicas que fortalecem a agricultura e a pecuária familiar. Estas são algumas das melhorias alcançadas ao longo dos últimos anos.

É nesse contexto que o referido grupo social está inserido. Com base no pensamento de Leite (2000), percebe-se que os atores sociais daquele território buscam “evidenciar o aspecto militante e de não-acomodação, contrariando os estereótipos correntes de conformismo [e] sujeição [...]” (LEITE, 2000, p. 348). Por esse motivo, os

quilombolas reconhecem que é necessária uma contínua e ordenada mobilização pela busca por melhores condições de vida.

Assim, tanto a criação de associação (ADRQC) quanto a articulação da comunidade com o movimento quilombola foram fundamentais para este desenvolvimento, como exemplifica Minga: “[...] muita coisa melhorou pra nós. Você vai pra um lugar resolver um negócio aí a pessoa diz assim: ‘menino, é fulano da comunidade quilombola!’ Você é visto! Todo mundo do movimento quilombola é visto, Jaqueline!” Percebe-se na narrativa de Domingas que o pertencimento ao território enquanto elemento de definição do grupo (GUSMÃO, 1995) é digno de tratamento diferenciado e positivo no âmbito social.

3.4 As mulheres quilombolas: lideranças não oficializadas no interior da comunidade

A nossa sociedade foi balizada numa organização ocidental proveniente de uma cultura patriarcal, machista, conservadora e centralizadora. Nesse contexto, o papel da mulher foi marcado pela submissão. A divisão do trabalho bem definida de acordo com cada gênero: é de responsabilidade da mulher os afazeres domésticos, os cuidados com o marido e a criação dos filhos. Ao homem, cabe o trabalho remunerado para prover a família e a vida pública. É sabido que alguns desses parâmetros se alteraram ao longo dos anos na sociedade ocidental. Nosso objetivo nesse tópico é o de levantar pistas de como se constituiu e como se constitui a presença feminina no território quilombola. Iremos problematizar como apareceu na etnografia a questão de gênero para esta pesquisadora.

O cotidiano das mulheres da Custaneira/Tronco é marcado por uma jornada que engloba além do trabalho doméstico, os cuidados com o marido, com o filho e com a família extensa (geralmente os pais ou os tios), a atividade agrícola e a criação de animais de pequeno porte, a atividade remunerada do PAA – quando o programa estava ativo e como foi explicitado anteriormente e trabalhos informais para a manutenção da renda familiar (venda de confecções, de produtos alimentícios como pudins e doces, entre outros). Além dessas atividades e como na comunidade há um calendário extenso de festividades, essas mulheres estão à frete na organização dessas festas, na preparação

da comida, na limpeza do local do evento e na organização da acomodação para os convidados que vem de outras cidades.

As atividades descritas acima tornam-se invisíveis ao se naturalizar na ambiência da comunidade. Na pesquisa etnográfica realizada na comunidade quilombola Umbu, Christo (2018, p. 156) refletiu sobre o protagonismo feminino para a constituição da vida no quilombo e constatou que “o trabalho com o cuidado e a reprodução da vida, que fica a cargo das mulheres e é invisibilizado no contexto da colonialidade esteve presente em todo meu trabalho de campo”. As percepções registradas pela autora acima também se fizeram presentes em minha pesquisa.

Mas as mulheres quilombolas estão presentes em todas as esferas quilombolas e durante minhas imersões etnográficas pude perceber que o amplo conhecimento que elas têm acerca da vida quilombola. Essas mulheres se constituem como protagonistas na luta pelos direitos fundamentais seus e de seus pares tendo em vista que é no cotidiano que elas enfrentam situações que necessitam resolubilidade e estratégias para superar as adversidades vividas. Joseane, mãe de Maria Clara e de Caio narra da seguinte maneira o seu cotidiano na comunidade:

O nosso rojão é o mesmo. O meu, eu acordo 5h, porque eu tenho que esquentar a comida do meu marido, para ele levar para Picos, fazer o café. Aí eu volto e deito de novo. Aí eu levando umas 7h, vou varrer casa, lavar as louças... Aí tem umas plantinhas de meu padrinho que ele pediu pra eu tá agoando, eu aguou de manhã e de tarde. Aí vou aguardar. Aí vou esquentar a comida minha mais de Caio. Aí volto a dormir. que nós dorme meio dia, né? Aí à tarde é o mesmo rojão, varro a casa de novo e vou fazer a janta. Todo o dia! Todo o dia! Final de semana é diferente porque meu marido trabalha de segunda à sábado. Tem dia né? Tem dia que não vai no sábado, mas tem que é até meio dia. Só que no sábado não leva almoço, como é só até meio dia, só toma o café. Aí ele já chega umas 2h aí almoça, mas não leva almoço, mas de segunda à sexta tem que levar. Aí tem que preparar o almoço, eu acordo cedinho, 5h todo o dia. (JOSEANE, 14 de julho de 2021).

Acordar, preparar o café, o almoço para o marido levar para o trabalho, cuidar da limpeza da casa, das roupas da família, dos filhos são tarefa comuns às mulheres da comunidade. Além disso, elas cuidam dos seus quintais e, caso necessite, dos quintais do próximo. Devido ao avanço da idade dos pais, algumas delas, se responsabilizam pelos cuidados dos mesmos, como Joseane aponta:

Eu já me acostumei. Eu não trabalho em nada, mas agradeço à Deus por meu bolsa família²⁸. E também eu não posso sair pra trabalhar porque eu não consigo deixar mãe. Eu botei aquilo na cabeça. E eu acho que não sou nem tão nervosa. Mas botei na cabeça que não vou nem trabalhar pra não deixar ela. Por que eu fico ali e toda hora se eu tiver aqui eu mando Caio ir lá:

(Joseane diz):

- Caio vai vê se vó tá doendo alguma coisa.

Aí ele vai que se ele não for, eu vou! Aí ele chegar aqui:

- Não mãe, vó disse que não tá doendo nada!

Aí sim! Mas o meu negócio é eu tá aqui olhando pra ela. Porque pra mim, se eu sair pra longe, ela dói uma coisa, ela faz até morrer! Aí se eu sair ela morre até ligeiro. Por que ela já nervosa com a outra lá em São Paulo.

Aí mãe pede direto pra eu não deixar ela, por quê? Por que a idade dela já é assim, 69 anos agora com essa doença (coronavírus) ela não vai tirar o dinheiro dela nem fazer uma feira. Tudo é eu! Todos os meses eu vou a Santa Cruz, tiro o dinheiro, compro o remédio aí vou pro Paquetá fazer a feira. Todos os meses! Todos os meses! (JOSEANE, 14 de julho de 2021).

As narrativas de Joseane trazem a representação do que é ser mulher em uma comunidade quilombola no interior do Piauí. Podemos perceber que a imposição e a naturalização de todo o trabalho descrito repercutem em limitações na autonomia de suas próprias escolhas. Na pesquisa intitulada *A mulher quilombola: da invisibilidade à necessidade por novas perspectivas sociais e econômicas*, Souza e Araujo (2014) apontam que é no interior dessa estrutura que a mulher quilombola:

[...] tem sua vida moldada e controlada pelos nexos de gênero, raça, cor, etnia e outras linhas de subordinação e, diante de uma sociedade marcada pelo preconceito e pela falta de oportunidades, tanto no campo de trabalho quanto no campo social, político e histórico. (SOUZA; ARAÚJO, 2014, p. 163).

Outro ponto que merece destaque refere-se à atenção dessas mães com seus filhos já adultos, pois os cuidados, o carinho e a preocupação permanecem os mesmos. Em uma das narrativas, Joseane relata os cuidados que sua mãe tem com a filha e os netos que residem em São Paulo:

Bichinha, tem dia que ela [a mãe] chora, chora, do nada! “Mãe, por que a senhora tá chorando? [Mãe]: “É por que pra mim, meus filhos tão tudo passando fome lá naquele lugar”. Aí ela diz assim “Você vai comprar isso, isso e isso.” Olha, até a pãozeira que faz o cuscuz ela mandou! O pisador de pisar pimenta, tudo ela mandou pra esse São Paulo pra minha irmã. Ela diz: “Não! Isso só dá certo se eu tiver vendo.” Se os meninos pedirem um bombom, ela quer porque quer mandar! “Mãe, perai nós vamos arrumar uma caixa e mandar!” Mas um bombom? Ela diz: “Mas os meus filhos não tão pedindo?” Quando eles moravam aqui, por que a casa dela é ali embaixo, de frente ao clube, o café o almoço e a janta dos três era aqui em casa. Olha, se

²⁸ É válido destacar que o Bolsa Família, criado em 2003 durante o governo Lula, teve seu último pagamento realizado no dia 31 de outubro de 2020. Em substituição ao programa, o atual governo criou o Auxílio Brasil, porém sem definição sobre a fonte de financiamento do programa.

ia pro colégio, eles acordava pra ir pro colégio, o colégio era pra lá. Aí eles vihnham pra cá tomar café aí depois voltada. Aí ela acostudou com essa rotina. Ela disse que a felicidade dela é comprar as coisas e dá de comer a tudo, tudo, tudo. Por ela não saía nenhum. O que ela comesse, os outros comia. Aí quando foi a primeira vez que minha irmã foi que veio, ela tava operada. ela operou de vesícula, eu não lembro quantos anos tá. Aí ela veio visitar. Vixe mulher, quando ela viu, mais ela chorava. Ela olhava pra minha irmã: “Minha fia, você veio no tempo que eu não posso fazer nada!” Porque operada, tem que cumprir a dieta. Eu dava banho nela, eu fazia a sopa dela, passava no liquidificador, cuidava bem direitinho aí ela dizia assim: “Mulher, tu veio no tempo que eu não posso fazer nada!” Aí minha irmã voltou (para São Paulo). Não sei se tava um ano, um ano e meio ela veio de novo, que ela (a mãe) ja tava bem né? Aí minha fia pronto! Ela não deixava minha irmã fazer nada! “Minha fia tu vai comer minhas comidas. Tá com tempo que tu comeu. Então vou fazer isso pra tu. Eu vou fazer o bolo frito pra tu comer, eu vou fazer um arroz...”. Todo dia ela inventava uma coisa. (JOSEANE, 14 de julho de 2021).

A narrativa apresentada corrobora a pesquisa de Yara Alves (2018) intitulada *As mães que enraízam e o mundo que gira: criação e movimento no Vale do Jequitinhonha-MG*, na qual a autora analisa o processo de criação dos filhos entre os quilombolas de Pinheiro, Macuco, Gravatá e Mata Dois, comunidades quilombolas do município de Minas Novas, Vale do Jequitinhonha - MG. De acordo com a autora, os vínculos de familiaridade são fortalecidos nas cozinhas, e nas práticas da comensalidade que se constituem as relações de familiaridade e de parentesco. Tanto na comunidade do Tronco quanto na comunidade do Vale do Jequitinhonha, as mães são figuras centrais na medida em que elas são responsáveis por “um processo que envolve o enraizamento de suas casas, o que se dá, em grande parte, pela mobilização de substâncias derivadas da cozinha, como fogo e comida” (ALVES, 2018, p. 206).

Não é à toa que Alves (2018, p. 204) pontua que “os fogões à lenha são o esteio da casa, investidos de magia e poder, são os responsáveis pela alegria e ânimo do lar”. A narrativa de Joseane em relação à fala da mãe - “minha fia tu vai comer minhas comidas. Tá com tempo que tu comeu. Então vou fazer isso pra tu” - contextualiza a relevância que a cozinha tem na vida das famílias tradicionais. É nela que os filhos retornam depois de longas jornadas distantes dos familiares por questões financeiras e é de lá que eles tiram a força necessária para voltar a labuta árdua das grandes metrópoles. Nesse contexto, Alves (2018, p. 208) destaca a importância e a força que essas mulheres quilombolas têm: “força para aguentar os diferentes sofrimentos que uma mãe enfrenta na vida. Força que nutre, que une, que propicia o equilíbrio dos filhos [...]”.

Outro ponto que merece destaque é que, além da força materna, essas mulheres desde a infância tiveram suas vidas controladas e exploradas, como expõe a narrativa de Neide, mãe de Isaias, ao lembrar sua vida na infância, quando foi entregue por seus pais para ser criada por Dona Rita. Nesse período, era muito comum uma menina ser entregue a outro casal para ser criada. Os atuais responsáveis pela criança ofereciam o sustento básico (comida, dormida e roupas); em contrapartida, a menina oferecia seus serviços domésticos, como aponta a narrativa abaixo:

Ai Jesus... foi assim sei lá. De ser trabalhosa foi, porque quem tá nas casas né, a gente não pode ficar também esperando só pelo dono da casa. Então se ela me chamou pra criar, eu tinha que ajudar ela. Porque a tia sempre foi doente das pernas. Então desde os meus 12 anos que eu trabalhei com ela. Trabalhei muito mesmo. E a casa lá era casa de fazenda. Toda semana tinha vaqueiro e não era só 1, 2, 3 vaqueiro não! Tinha mais de 20 vaqueiro e ela trabalhava em Santa Cruz, pra manter nós e eu ficava lá. Eu com 12 anos ficava lá com esse monte de vaqueiro e outra menina de 10 anos que ela criou. Nós cuidava da casa, nós fazia almoço pra esse monte de homem, lavava roupa, levava a trouxa na cabeça prum tanque, botando água carregando num balde pra lavar essas roupas, cuidava dos bichos, ovelhas, bodes, por que só morava lá eu, essa menina e doutor (senhor Gagá, esposo de Dona Rita), e os outros filhos, três que morava lá, tudo era homem. Aí só tinha nós duas de mulher, nós tinha que trabalhar. Aí quando os homens ia caçar gado no mato, nós ficava em casa, aí tinha que matar ovelhas, matar as cabras, eles só chegava de noite. Aí nós tava em casa aí nós tinha que trabalhar, né? (NEIDE, 4 de janeiro de 2020).

Um trabalho relevante que serviu de subsídio para esta pesquisa foi de autoria de Fernandes, Galino e Valência (2020), em que os autores buscaram compreender as vivências das mulheres quilombolas no agreste alagoano. Por meio das narrativas apresentadas, os autores compreenderam que:

[...] o quilombo é descrito como lugar ambíguo, aquele possível à produção de seu modo de vida enquanto mulher negra e que apresenta em seu cotidiano relações de opressão que se perfazem, por meio da interseccionalidade entre os marcadores étnico-raciais e de gênero. Marcadores estes que buscam delimitar suas experiências enquanto mulheres negras violando o acesso aos seus direitos, negligenciando o respeito de sua autonomia e naturalizando os papéis de gênero exercidos no cotidiano da comunidade. (FERNANDES; GALINO; VALÊNCIA, 2020, p. 13).

Ao realizar um percurso transgeracional, foi possível perceber narrativas que corroboram os autores supracitados. Essas narrativas suscitaram memórias que apontam para a opressão e violência de gênero, como discorre Joseane com relação aos seus pais:

E eles (os homens) tinham direito de sair e elas (mulheres) não! Porque minha mãe não saía com ele. Ele saía pra todo lugar minha filha, quando ele

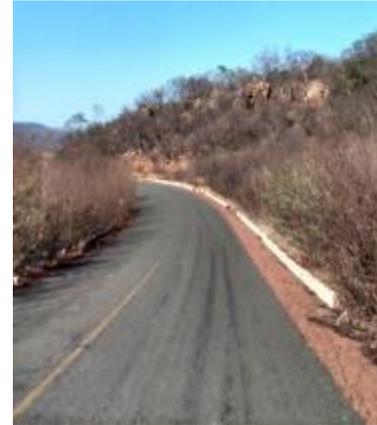
era bom. Ele tinha uma moto, tinha um revólver. Ele andava toda festa. E ela ficava! Ele bebia..., mas ele era enjoado quando bebia bichinha! E ele adoeceu de tanto beber vinho. Entupiu uma veia na cabeça dele que era pra ir pra Teresina fazer uma cirurgia, minha irmã não assinou, por isso que ele não fala. Pois é, ele (pai) já agoniou ela (mãe) muito. Depois que ele adoeceu foi que ela veio dizer que quando ele era bom (saudável), que chegava bêbado, que ele pegava faca pra cortar o pescoço dela. (JOSEANE, 14 de julho de 2021).

Ao ser questionada se a vida da mulher quilombola mudou em relação ao que acontecia com sua mãe e com outras mulheres, Joseane não soube afirmar ao certo se houve significativas mudanças para a mulher na comunidade em que vive:

Sei lá, uma hora eu acho que mudou um pouco. Outra hora que pra mim não mudou nada! Mas eu acho que mudou um pouquinho. Não foi essas coisinhas não, mas mudou. Porque se aí atrás o homem era ruim, aqui também ainda tem uns bem ruim. Tem uns bem ruim ainda. Por isso que eu ainda acho que tem homem que acha que a mulher é só pra cozinhar, pra lavar, pronto! E não é assim! Todo mundo, eu digo direto, todo mundo tem o direito de se divertir. Não é? Todo mundo! Mas tem homem que acha que é só ele. Mas não é. Por isso que eu acho que mudou umas coisinhas, não foi essas coisões não! No meu ponto de vista não. (JOSEANE, 14 de julho de 2021).

As narrativas aqui apresentadas retratam o empenho por reconhecimento, principalmente diante da opressão, da privação e da invisibilidade. Compreende-se que as mulheres quilombolas têm uma liderança que não está oficializada, mas está ali presente no ordenamento das famílias. As estratégias utilizadas por elas para lidar e para dar conta de tudo que o envolve o cotidiano, além da relação autoritária desse masculino criado social e culturalmente - que está muito presente nessa sociedade -, reforçam a relevância do papel que essas mulheres quilombolas exercem na proteção e na manutenção dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais de sua comunidade. Assim como Christo (2018) aponta, só faz sentido descrever como resistência o que essas mulheres fazem com o seu território.

3.5 Fotoetnografia do percurso









PARTE II

4 A ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL E FAMILIAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Aqui é bom! Aqui não passo moto réia com frescura e lá na rua, se o cabra ficar dormindo as moto réia “hiáaaaaaaa”. Aqui é tranquilo. Aqui passa moto mas é devagarzinho. De noite aqui é tranquilo. Passa moto devagarzinho. Não tem moto que passa aqui com aquela zuada véia grande não que eu não gosto não. Eu gosto é de morar no interior, tranquilo. Agora no meio da rua que o cabra mora lá. O cabra deitado numa rede lá. Aí o cabra lá dormindo aí uma moto véia “hiáaaaaaa”, aí o cabra deitado lá: “Oxente?” Rapaz, eu não gosto não! Gosto daqui mesmo. Aqui é tranquilo. Aqui não passa moto toda hora não! Aqui passa moto mas é de tarde e de noite.. Agora de manhãzinha aqui passa não! Ó, aqui é mais bom do que Picos! (TIAGO, 14 de julho de 2021).

Imagem 5 – Crianças andando de mãos dadas (primeira foto) e correndo pela comunidade (segunda foto)



Fonte: A autora. Imagem registrada na comunidade do Tronco.

4.1 “Na comunidade tem amizade, tem vida, tem terra e não passa carro nem moto!”: o quilombo a partir da perspectiva das crianças

Esta pesquisa utiliza os conceitos de território e territorialidade para estudar a comunidade quilombola Custaneira/Tronco, ancorando-se nas reflexões propostas por Gusmão (1994; 1995) e Leite (2000), bem como na perspectiva das Ciências Geográficas, por meio dos estudos de Haesbaert (2007) e de Ferreira (2014), com a finalidade de que tais conceitos dialoguem e sejam relacionados com os achados de pesquisa.

Os autores elencados neste trabalho, que tratam dos estudos territoriais no âmbito das Ciências Geográficas, apontam para a constituição do território para além do espaço físico, buscando compreendê-lo a partir de outras duas perspectivas. A primeira remete-se à “lógica político-econômica, de caráter mais funcional”. Já a segunda refere-se ao território “simbólico-cultural”, onde se constitui a “construção de pertencimento e de identidade coletiva” dos grupos sociais a partir de uma construção social, histórica e cultural (FERREIRA, 2014, p. 132).

Alinhados à perspectiva dos autores acima, no âmbito quilombola, tanto Gusmão (1994; 1995) quanto Leite (2000) entendem o território como a existência de um espaço que proporciona a condição de sobrevivência física e simbólica do grupo, além de ser o elemento “de definição individual e grupal enquanto sujeitos, enquanto negros deste ou daquele lugar” (GUSMÃO, 1995, p. 71). Desse modo:

A terra ancestral envolve uma história que por sua vez, ao imantá-la, configura uma territorialidade não apenas física, mas que redefine o cosmo numa relação de tempo/espaço diversa do sistema dominante. Neste caso a terra não é apenas território comum, é sinônimo do conjunto de relações vividas; é trabalho concreto e é trabalho de uma memória que se fabrica conjuntamente. É ainda, experiência pessoal e coletiva, relação cotidiana, resistência e organização. É antes de tudo, confronto fundante da lógica de reprodução social como grupo particular e de identidade própria. (GUSMÃO, 1994, p. 88).

A terra enquanto propriedade coletiva quilombola é um instrumento que possibilita a afirmação identitária étnica para que ocorram a transmissão e a (re)criação de suas tradições. Assim, quando se fala em território, remete-se ao espaço físico, social e simbólico em que as crianças, concomitantemente com os adultos, desenvolvem o sentimento de pertencimento e se constituem como atores sociais, além de viver e produzir cultura. Por meio das falas, dos desenhos, das atividades performáticas e das

formas de sociabilidades (SIMMEL, 2006), é possível perceber o sentido de ser criança e os significados que elas constroem acerca do lugar em que vivem.

As crianças estão em todo o território quilombola. As meninas acordam cedo e saem em busca de seus pares na casa vizinha para brincar. Das vezes em que fui à comunidade, encontrei os meninos menores assistindo à televisão. No dia em questão, assistiam ao desenho *Scooby Doo*, transmitido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) no programa Sábado Animado. Já os meninos maiores preferem andar a cavalo pelo território ou ficar próximos aos meninos mais velhos.

Mas, independentemente do gênero, essas crianças correm, conversam, gritam, brincam e pulam. Abrigam-se debaixo das árvores ou debaixo das latadas. Sobem e descem a calçada das casas. Em busca de outros pares, entram pela porta da frente da casa, que geralmente está aberta, e saem pelo quintal. Entre uma brincadeira e outra, fazem um “mandado”, depois voltam a brincar até serem interrompidas por um adulto para almoçar ou tomar banho.

A proposta deste capítulo é que uma criança quilombola apresente o território para outra criança não quilombola para que elas apresentem seus espaços de socialização. Recorro também às minhas próprias percepções físicas quanto à formação territorial do Tronco, tendo em vista que o maior número de crianças reside nesse quilombo. Essas percepções foram registradas durante minha visita à comunidade, guiada pelo Senhor Inácio, e acompanhadas de Maria Clara e de Isadora conforme o seguinte relato do diário de campo:

Um pouco depois das 14 horas saímos a pé em direção à escola: eu, Seu Inácio, Tairone, Isadora e Maria Clara. Não fazia sol e o vento forte amenizava um pouco do calor abafado que fazia naquele dia. No caminho, com muita paciência, Seu Inácio apontava uma casa e falava o nome do morador e o grau de parentesco que tinha com ele. Este gesto foi realizado com todas as casas até chegarmos na escola. Não consegui gravar o nome de todos, só daqueles que eu já conhecia dos eventos da Custaneira. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de março de 2020).

A comunidade do Tronco é formada por 39 casas, uma escola de ensino infantil e fundamental, um comércio e um clube recreativo. A rua que perpassa a comunidade é bastante larga e grande parte dela é de terra batida. Recentemente, um pequeno trecho próximo à escola foi calçado.

Das 39 casas existentes, três são de taipa coberta por tijolos. Uma dessas casas é do Senhor Inácio e localiza-se ao lado da atual casa adquirida por meio do programa

Minha Casa Minha Vida. Cinco dessas casas estão fechadas, visto que seus moradores se deslocam para outras cidades. Uma delas é propriedade da tia de Maria Clara, como ela mesma me informou: “ei tia, aqui era a casa da minha tia [referindo-se à Senhora Josilene Maria da Conceição Sousa). Eu tenho três primos: Flávio, que nasceu primeiro; Francildo, que nasceu segundo; e Fabrício, que nasceu último. Fabrício é pequeno, ele tem 9 anos.” Seu Inácio comentou que a Senhora Josilene se mudou com os filhos para São Paulo em busca de uma oportunidade de emprego.

As casas, quase dispostas em linha reta, são intercaladas por chiqueiros, por galinheiros e pelas estruturas montadas para a ovinocapicultura, fruto do Projeto Viva o Semiárido (PVSA). Há também hortas, com a produção de cebolinha, cheiro verde, pimentas e ervas para as mais variadas dores (de barriga, enxaqueca, de dente, gastrite, resfriado, mal olhado), que, em sua maioria, ficam nos quintais dessas casas.

Na comunidade há um comércio de propriedade do Senhor Vanderlei e da Senhora Adailma, pais de Thiago, Anderson e Vinícius. Os dois primeiros já participaram de algumas atividades comigo. Esse comércio vende produtos em geral, entre eles, alimentos, bebidas, doces, balas, dindins e cremosinhos (um sorvete envolto por um saquinho de 200 gramas). Certa vez, ao caminharmos pela comunidade, Isadora pediu dois reais a seu Inácio. O pai, sabendo do que se tratava, prontamente disse: “doçura não!”. Mas Isadora respondeu sem pestanejar: “não é doçura não pai, é pra guardar!”. Minutos depois a vimos com um pacote de biscoitos recheados.

Mais à frente encontra-se o clube recreativo Real Club, uma propriedade particular dos mesmos donos do comércio local. Fui informada que o clube está desativado há algum tempo. Seu Inácio atribui a ausência de festas no estabelecimento à cultura dos carros de som: “o povo se adaptaram com aquele negócio de paredão!”. Em uma das visitas realizadas naquele domingo, pude perceber a aglomeração de pessoas debaixo de árvores em frente ao comércio e com o carro de som ligado. Devido à potência do volume, as músicas estilo brega eram ouvidas em toda a comunidade. Este fato tornou inaudível alguns trechos de uma entrevista concedida a mim por Seu Inácio.

Ainda mais à frente, na parte que recebeu o calçamento da prefeitura, encontra-se a escola Ciriaco Ferreira de Sousa. Na primeira vez que visitei a escola, percebi que havia um grande buraco cavado ao seu lado. Na segunda visita, notei que o buraco fazia parte do projeto de construção das cisternas ofertadas pelo Governo Federal. No Tronco, apenas duas cisternas foram construídas: a da escola e a da casa de Seu Inácio. Questionado sobre os motivos de haver apenas duas cisternas na comunidade, tendo em

vista que na Custaneira as cisternas estão presentes em todas as casas residenciais, Seu Inácio relatou que para a construção das cisternas o morador precisava arcar com as despesas de cavar o buraco, pois este serviço não era custeado pelo programa do Governo Federal. Assim, devido à carência de recursos de algumas famílias para essa despesa, os moradores recusaram o benefício.

O cenário também se forma com os postes de energia elétrica e as muitas árvores perpassam todo o território. Os postes se alternam entre o lado direito e o lado esquerdo da rua quase de forma sincronizada. Suponho que a distância entre um e outro varie entre 30 e 40 metros. Na comunidade, predomina uma árvore muito conhecida na região, chamada de ninho, nim ou neem. Essa espécie é característica do clima tropical, é resistente à seca, cresce rápido e tem copas densas, o que proporciona uma boa sombra. Ademais, trata-se de uma planta medicinal, usada no tratamento de inflamações, infecções virais, hipertensão e febre, além de servir como repelente e praguicida (MOSSINI; KEMMELMEIER, 2005).²⁹ Em uma das conversas que tive com Seu Inácio, ele relatou esta última propriedade da planta: “essa erva bem aqui o ninho [apontando para a árvore que fica ao lado de sua casa]. Ali só basta botar ela de molho e amassar a ela, amassar, moe assim [fazendo o gesto com as mãos], se tiver inseticida, você pode pulverizar, morre tudo!” (INÁCIO, 15 de março de 2020). Além do nim, observei a existência de árvores frutíferas como a mangueira e o cajueiro.

Há pouco tráfego de carros e de motos, sendo que aqueles que atravessam a comunidade estão em busca de um atalho para a cidade de Picos. Algumas pessoas andam de bicicleta, outras a pé. Meninos percorrem o território a cavalo. Os adultos dividem seus afazeres domésticos com os descansos na porta de suas casas, sentados em cadeiras. As crianças também brincam próximas, debaixo do “pé de pau”. A areia fina vinda com o vento percorre todo o território, o que obriga as donas de casa a estenderem um pano na porta da residência para a limpeza dos pés antes de entrar ou até mesmo a fecharem a porta da frente, o que é bem incomum no território.

No dia 5 de junho de 2021 um sábado pela manhã, solicitei que Maria Clara apresentasse a comunidade para Heitor e Pietro e que ela filmasse o trajeto percorrido. Como eu havia levado um saco de pirulito, as crianças quiseram ir distribuindo os

²⁹ Informações a respeito de todas as propriedades do nim estão disponíveis no artigo de Mossini e Kemmlmeier, “A árvore Nim (*Azadirachta indica* A. Juss): múltiplos usos”.

pirulitos às crianças que encontrasse pelo caminho e eu consenti. O trecho que segue retrata o diálogo entre Isadora e meus filhos:

Ali é a casa da avó de Maria Clara, aquela casa azul. A casa de Antuninha (de muro rosa). Pietro pergunta:

- É a sua casa?

Isadora:

- A minha não! Deus me livre! Aqui é a casa de Aniele, a mãe da Gabi e do Pedro Lucas. Essa aqui é a casa de Jully, essa aí que eu to filmando. Bora passar lá a í nós dá pra ela (piruluto). Aqui é o clube (filmando a fachada do clube real). Vai dá um pirulito pra ela. Dá com cuidado. (Heitor caminha em direção à Maria Jully e Isadora diz:)

-Ó Jully, um pirulito pra tu. Até segunda, eu acho.

Heitor pergunta:

-Aí depois a gente volta aqui e chama todo mundo? Ou a gente vem e só chama a Maria Clara?

Isadora se vira para Maria Jully e pergunta:

- Jully, tu pode brincar hoje? É por que a mãe dele (referindo-se ao Heitor) tá chamando pra nós ir brincar.

Maria Jully:

- Não sei, tu vai passar que horas aqui?

Isadora:

- Já, já. É que eu só vou onde tá Maria (Clara).

Maria Jully:

- Pois tá bom, eu só vou terminar aqui de barrer a casa e quando voltar tu pode passar aqui.

Isadora:

- Tá bom, eu digo pra tua mãe (e grita). É tia Eleumara, é porque a mãe dele aqui tá perguntando se Jully pode brincar lá quando ela terminar.

Eleumara:

- Brincar? Tem o que lá?

Isadora:

- É uma brincadeira que a mãe dele vai fazer.

Eleumara:

- Quando ela terminar aqui.

Isadora:

- Haram, nós passa já aqui. Nós vamos ali tá Maria.

(Nesse momento ela mostra o curral):

- Aqui é uma coisa de botar cavalo. Eita tua mãe vai ouvir tudo que nós falamos! Ó os cavalos! (ISADORA, 5 de junho de 2021).

A apresentação realizada por Isadora possibilita compreender como se constitui o território para ela. Ao apresentá-lo houve a predominância em citar as casas em que residiam seus pares tendo em vista que são os lugares mais percorridos por elas. Um ponto relevante que merece destaque é para o momento em que as crianças chegam na casa de Maria Jully e esta encontrava-se varrendo a casa. À noite, ao retornarmos para a nossa residência, conversando com o Heitor sobre a visita no quilombo, ele pontua:

Mãe, eu acho que os pais da Maria Jully tratam ela como empregada. Porque quando eu cheguei lá de manhã com a Isadora, a Maria Jully estava com uma vassoura na mão varrendo a casa e a tarde, depois do almoço, ela estava lavando a roupa. Ela estava toda molhada lavando roupa! (HEITOR, 5 de junho de 2021).

Para Heitor o auxílio nas atividades domésticas não passa de arrumar seu próprio quarto, encher os litros de água e colocá-los na geladeira. O estranhamento é normal para um menino não quilombola, pois para as meninas quilombolas o auxílio às atividades domésticas começa bem cedo, por volta dos 6 anos de idade. E aquelas que não têm desempenham essas habilidades domésticas até aos 9 ou 10 anos são alvos de comentários negativos por parte de outras famílias, como eu mesma ouvi: “já tem 9 anos e não sabe fazer nada em uma casa!” Para as meninas quilombolas, é inadmissível ter essa idade e não saber varrer casa, lavar a louça, lavar roupa, tirar o pó dos móveis, entre outras.

Será apresentado a seguir imagens do vídeo realizado por Isadora durante a apresentação do território:

Imagem 6 - Registro de trechos do vídeo realizado por Isadora



Fonte: Imagens retiradas do filme produzido por Isadora.

Após a apresentação de Isadora e a minha imersão no território, solicitei às crianças que realizassem um desenho de sua comunidade. Compreendo que o desenho é uma das formas de expressão humana que representa o que estamos sentindo e pensando. No universo infantil, o desenho assume diferentes conotações, permitindo revelar aspectos do desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo da criança e torna-se, assim, um objeto de estudo de diferentes áreas, como a Psicologia, a Psiquiatria, a Sociologia, a Pedagogia, dentre outras. Como Pires (2007) pontua, a inabilidade dos antropólogos para analisar os desenhos infantis torna imprescindíveis as narrativas das crianças sobre suas produções artísticas. Portanto, o estudo voltado para a análise e interpretação dos desenhos infantis possibilita a compreensão dos:

[...] dizeres das crianças com o intenso cruzamento de enunciados que indicam interpretações advindas das práticas de socialização no contexto sociocultural local, integrando o passado, o presente e o futuro coletivo às trajetórias de vida, e tornando as imagens traduções do ponto de vista dos autores. (OLIVEIRA; BELTRÃO, 2010, p. 6).

A pesquisadora Márcia Gobbi (2008), em “Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis”, propõe compreender os desenhos dentro de uma perspectiva antropológica e histórica tendo em vista que tais áreas possibilitam “visões mais ricas e aprofundadas sobre as relações travadas na sociedade e com isto privilegiando a infância e as culturas infantis” (GOBBI, 2008, p. 200). A autora apresenta a proposta de observar os desenhos como fontes de reflexões históricas e documentais que, aos serem analisadas, auxiliam o entendimento sobre a infância e, conseqüentemente, sobre a criança e as transformações de seu contexto social, histórico e cultural.

Assim, busco nos desenhos produzidos pelas crianças quilombolas aproximar-me da maneira como elas interpretam seu território, do sentido e do significado que atribuem ao meio em que vivem e do modo como esse contexto influencia a construção da sua identidade. A análise do material produzido ancorou-se nos estudos de Bédard (2010), Cohn (2005), Pires (2007), Punch (2002), Sousa (2014), Oliveira e Beltrão (2010), para citar alguns. Foram observados os seguintes aspectos: a orientação espacial; as dimensões do desenho; o simbolismo dos elementos presentes no desenho; e a relação do desenho com o contexto em que a criança está inserida. Os desenhos foram produzidos debaixo da latada do Senhor Inácio. Segue o trecho do diário de campo que retrata o dia dessa produção:

Conferi a Isadora e Maria Clara a função de convidar as outras crianças da comunidade para participar da atividade. Meus dois filhos a acompanharam. Eu caminhava atrás das crianças solicitando a autorização dos pais tanto para a realização dos desenhos como para o consumo de pirulito depois das atividades. As crianças corriam. Entram nas residências e saíam com a mesma velocidade. Reunimos cinco crianças. Na volta vieram todos de mãos dadas. Nos direcionamos para o espaço e eu conversei sobre a atividade. Aos poucos outras crianças foram chegando. Elas eram de todas as idades, dois, três, sete, doze e treze anos. Retirei o material da bolsa: papel A4, lápis de cor, canetinha hidrocor, e uma capa de livro ou caderno para apoiar os desenhos tendo em vista que o piso de cimento queimado do espaço estava com várias rachaduras, o que prejudicaria o desenvolvimento da atividade no próprio piso. As crianças sentaram-se no chão. Fizemos uma espécie de círculo. E eu dispus o material dentro desse círculo. Fazia muito vento e isso limitou um pouco a liberdade da criança com o papel. Uma das mãos estava sempre ocupada segurando a folha. A atividade já havia iniciado e dois meninos chegaram a cavalo no espaço. Eles ficaram pouco. Realizaram apenas uma atividade, recolheram os pirulitos e foram embora. Penso que vieram apenas pelos doces ou talvez teriam alguma atividade a ser realizada. Não perguntei. As crianças menores estavam sem chinelo. Os meninos sem camisa, mas depois observei que eles saíram e voltaram vestidos. As crianças solicitavam cores que estavam distantes delas. Às vezes eram ouvidas, outras vezes, não. Se esticavam o máximo que podiam e pegava a cor desejada. Buscavam o traço desejado e, quando não alcançado diziam para mim:

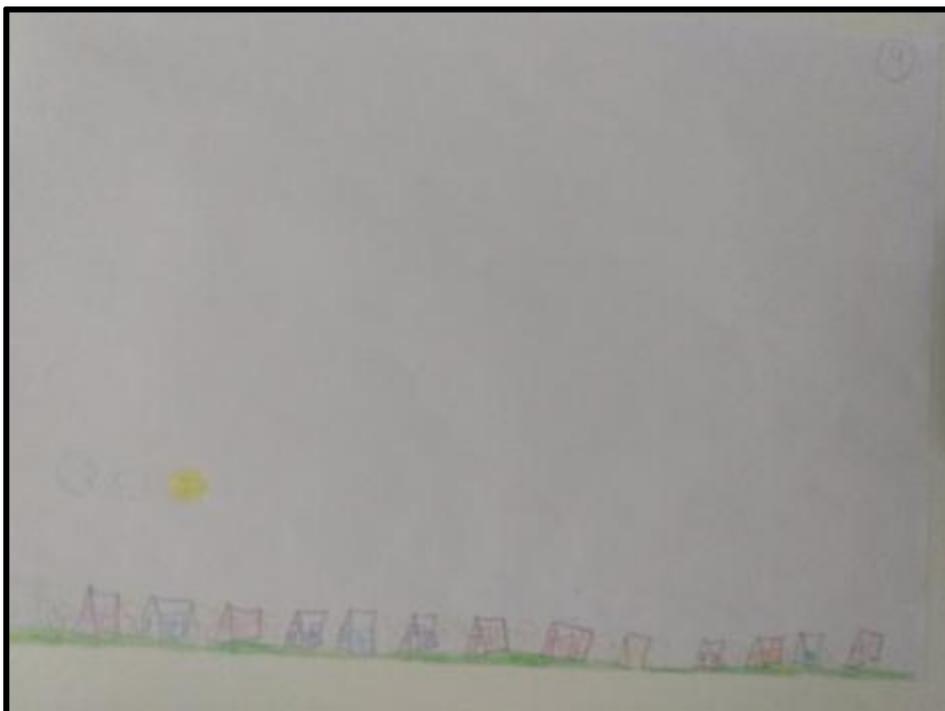
- Tia, me dá outra folha?

Eu recebia a folha descartada e entregava uma nova folha. Olhava para aquele desenho em minhas mãos e tentava compreender onde estava o 'erro'. E numa dessas vezes eu perguntei o que havia acontecido tendo em vista que o desenho estava bonito:

- Eu não gostei! Vou fazer outro. (DIÁRIO DE CAMPO, 3 de outubro de 2020).

Recebi seis desenhos sobre a comunidade, produzidos por cinco meninas e um menino, com idades entre oito e onze anos. As crianças menores, por volta de 2 e 3 anos, não aceitaram entregar o papel com seu desenho por mais que eu oferecesse outra, e, desse modo, elas permaneceram com o mesmo papel durante toda a atividade. Dos seis desenhos recebidos, apresento quatro a seguir:

Desenho 1 – Território quilombola representado por Isadora



Fonte: A autora.

O desenho de Isadora (8 anos) representa casas iguais em termos de tamanhos, dimensões e elementos (portas e janelas). O desenho ocupa a parte inferior do papel. É possível verificar que as casas, além de iguais, são pequenas e estão posicionadas uma seguida da outra, o que pode revelar a ideia (até mesmo inconsciente) de encontrar-se em um lugar onde todos têm as mesmas condições de moradia. Devido à claridade dos traços, não é possível perceber corretamente se as casas estão separadas uma das outras por árvores. Questionada sobre o desenho, Isadora identificou por nome todas as pessoas que moram próximas a sua casa. Apontando com o dedo indicador para a primeira casa desenhada à esquerda do papel e seguindo com o dedo para as outras, sua fala é a que segue:

A minha casa, a casa da Maria (Clara), a casa Da Paz, a casa da Tia Vânia, a casa de Dar Dor, a casa de Moniz, a casa de (Maria) Jully, a casa da vó dela (de Maria Jully), a casa de tio João, a casa de madinha [sic] Toinha, não... (nesse momento o dedo indicador volta uma casa e recomeça a identificação) a casa de vó de Maria de Barros, a casa de Walkércia, a casa de Vanderlei, a casa de tio João, a casa de madinha [sic] Toinha. (ISADORA, 3 de outubro de 2020).

A casa de suas amigas (Maria Clara, Maria Jully e Walkércia) são identificadas com seus próprios nomes e não com o nome dos seus pais. Esse conhecimento sobre as

peessoas, a proximidade espacial entre as casas, o espaço que habita, é compreendido por Isadora como algo “bom”. Através do desenho é possível entender que Isadora percebe que na sua comunidade todos moram próximos, se conhecem, convivem e compartilham experiências.

Desenho 2 – Território quilombola representado por Maria Clara



Fonte: A autora.

O desenho de Maria Clara (8 anos) refere-se à comunidade e ocupa todo papel, tendo, na parte superior, elementos como o sol, as nuvens e o arco-íris e, na parte inferior, as casas presentes no território. Com relação à figura das casas percebe-se que Maria Clara desenhou figuras iguais, alterando apenas as cores, a fim de trazer algum elemento de diferenciação às residências. Outro aspecto a ser destacado é a evidente preocupação de construí-las todas próximas e iguais, retratando o que é realmente encontrado na arquitetura das residências daquela comunidade. Maria Clara identifica os moradores das casas representadas: “essa aqui é a casa de Isadora, de Jully, a de Walkercia, a de Francisco, a de Leticia, a de Waldemilson, e a de Andin (Anderson) e a minha.” Todas as citadas por ela são crianças da comunidade e fazem parte de sua rede de relações cotidianas.

Ao ser questionada se ela gosta de morar na comunidade Maria Clara narra:

Gosto! Meu pai me chama pra eu ir morar com ele mas eu não me acostumo. Mas eu sou acostumada mesmo é a morar aqui. Mas Heitorzinho vai morar mais meu pai.

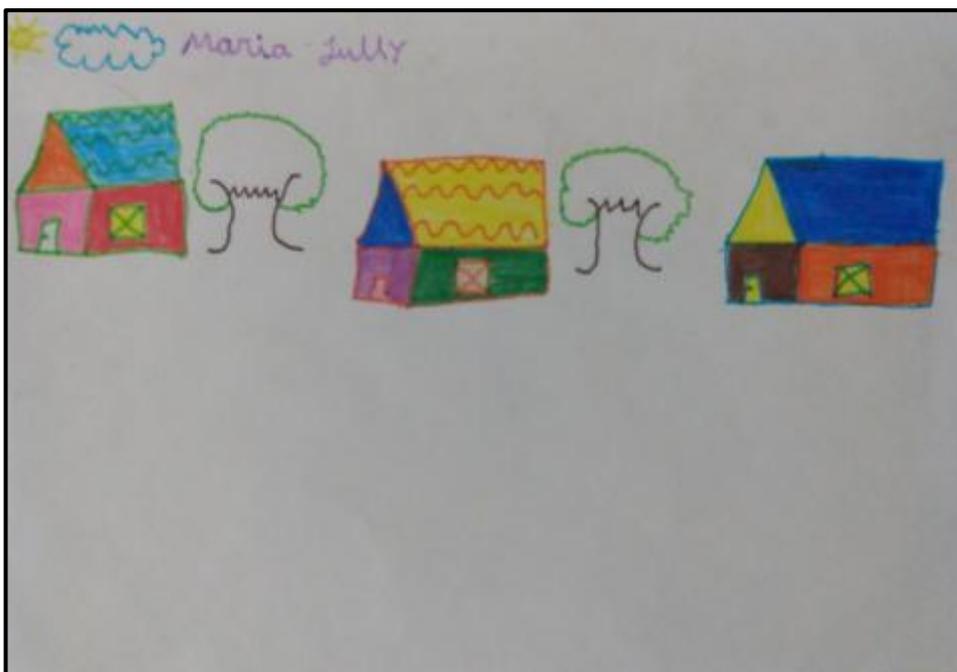
Jaqueline:

- Por que você gosta daqui?

Maria Clara:

- Porque aqui eu tenho amigos eu posso sair pra fora. E aqui é bem legal e lá onde meu pai mora é legal porque lá pega internet. Lá eu posso tomar sorvete, eu posso ir para o parque de diversões. Mas lá não tem nenhum menino, nenhuma menina pra eu brincar. Ele mora nos Picos. Aí eu não tenho lugar para brincar com ninguém. Porque só tem menino homem e meu pai disse que eu não posso brincar com menino homem. E não tem menina pra eu brincar. (MARIA CLARA, 05 de junho de 2021).

Desenho 3 – Território quilombola representado por Maria July



Fonte: A autora.

Maria July (8 anos), ao retratar sua comunidade, situa seu desenho na parte superior da folha. Na imagem produzida, o que chama a atenção são as casas coloridas, elaboradas em tamanhos iguais e separadas por árvores, além da imagem de um sol e de uma nuvem. No que se refere ao desenho da casa, além da variedade de cores, é possível observar a preocupação de Maria July em desenhar uma casa com telhado, janelas e portas, contemplando todos os elementos que devem estar presentes em uma figura como essa.

Ao ser indagada sobre sua relação com essa casa, Maria July aponta que buscou desenhar, além da sua casa, as residências das suas amigas, como ela mesma cita: “uma é minha casa, outra é de Isadora, e a outra é de Clara.” Questionada sobre a escolha da

casa das meninas, Maria Jully complementa: “porque eu gosto muito delas, é [*sic*] as minhas melhores amigas”. Isso mostra o estabelecimento de vínculos e a interação com as pessoas da comunidade. Outro aspecto a ser destacado é a tranquilidade da comunidade, evidenciado por ela ao relatar que gosta de morar naquele lugar, pois “aqui não passa muito carro, muita moto” e “por que aqui é sossegado, não tem muito barulho”. Denota, assim, que um ambiente tranquilo é algo apreciado pelas crianças da comunidade.

Desenho 4 – Território quilombola representado por Valdemilson



Fonte: A autora.

Valdemilson (11 anos) elabora um desenho que ocupa todo papel, tendo a preocupação de preencher todos os espaços e expor imagens como nuvens, árvores, arco-íris e o morro no qual ocorrem as rezas. A sensibilidade desse ambiente social é reforçada pela imagem do “morro da cruz”, espaço presente na comunidade que se destina aos rituais religiosos. O menino refere-se ao morro no passado quando fala do lugar: “que tinha antes reza.” O referido espaço ritualístico é compreendido pela criança como algo que caracteriza a sua comunidade. Diferentemente dos outros desenhos retratados pelas crianças, Waldemilson não apresenta nenhuma imagem referente às casas da comunidade ou de colegas e pessoas próximas.

Os quatro desenhos apresentados acima revelam elementos que expressam os sentimentos, as opiniões e as ideias das crianças quilombolas bem como oferecem pistas do modo pelo qual ocorre a apropriação territorial por dessas crianças. Essa observação está de acordo com Lopes e Vasconcellos (2006), que pensam as infâncias a partir das relações que as crianças têm com os espaços. Os autores recorrem à Geografia da Infância para compreender a criança e sua infância em sua relação com as espacialidades e as configurações que se constituem a partir do território. De acordo com os autores:

A geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 122).

Nessa perspectiva, os autores assumem o conceito de “territorialidades infantis” para caracterizar o espaço geográfico (território) onde as crianças vivem e os espaços de sentido onde as crianças criam laços de pertencimento, de afetividade e de experiências vividas e compartilhadas. Os desenhos acima deixam evidentes tais sentidos e as relações que as crianças têm com o quilombo. Os desenhos possibilitam, assim, compreender e demarcar as lógicas infantis na produção da representação espacial, os espaços mais representativos e os motivos das escolhas desses espaços.

Estas são as narrativas das crianças em relação ao quilombo: “aqui é muito legal, divertido, tem amigos e tem terra”; “eu gosto de brincar de correr, de fazer um monte de coisa”; “gosto de morar, por que eu tenho amigos!”; “aqui tem amizade, tem vida e é por isso que eu gosto de morar aqui!”. Elas revelam o que Gusmão (1994) chama de “conjunto de relações vividas”, isto é, o entendimento de que as falas remetem aos vínculos afetivos estabelecidos, aos momentos lúdicos presentes na comunidade e relação que essas crianças da comunidade têm com o território.

É nesse contexto que as territorialidades infantis constituem a base para a produção de culturas infantis, tendo em vista que “existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 110). Entendemos que as crianças quilombolas são sujeitos cuja infância relaciona-se diretamente ao território e o

processo de socialização destas estão intimamente relacionadas a este território. Nas narrativas apresentadas a terra simboliza pertencimento, liberdade, autonomia, felicidade além das relações pessoais construídas.

4.2 “Mãe e pai têm que cuidar dos filhos, têm que amar, cuidar e levar os filhos pra passear”: a organização da casa e familiar das crianças quilombolas

Em um estudo fenomenológico da imaginação, *A poética do espaço*, o filósofo francês Gaston Bachelard (1998) refere-se à casa como o “nosso canto do mundo”, “nosso primeiro universo”, “um verdadeiro cosmos” (BACHELARD, 1998, p. 25). Mais do que um espaço físico, a casa se constitui como um espaço de refúgio, de sonho e de proteção, e, sem a casa, “o homem seria um ser disperso” (BACHELARD, 1998, p. 26). A casa carrega a história de seus moradores e reflete os modos como essas pessoas são e vivem. Nesse espaço das características próprias, estabelecem-se as regras e as rotinas. É na casa que se tem a intimidade familiar e onde se guardam as lembranças. De acordo com o autor, “é graças à casa que um grande número de nossas lembranças são guardadas” (BACHELARD, 1998, p. 27).

Refletindo sobre os pensamentos de Bachelard (1998), lembrei-me da narrativa de Seu Inácio ao me apresentar a sua primeira casa na época em que se casou com a Senhora Domingas. A estrutura era de taipa com telhas e o piso, de cimento queimado. Havia três cômodos: dois quartos e a sala. A cozinha e o banheiro localizam-se em um anexo. Devido à construção de sua nova moradia pelo programa Minha Casa Minha Vida, as duas casas (antiga e a nova) ficariam geograficamente próximas uma da outra, o que, de acordo com informações recebidas pelo Senhor Inácio, era proibido. Então, fazia-se necessário derrubar a casa antiga. Seu Inácio relata a negativa diante do pedido: “não! Essa casa é a minha história! E eu não derrubo!”. A casa ainda está lá, ao lado da nova, servindo de abrigo para aqueles que visitam a comunidade e compoem o patrimônio quilombola. Partindo do ponto de vista bachelardiano, percebo o quanto é significativo aquele espaço. As lembranças da família, e tudo que carrega em mais de vinte anos de casamento, estão ligadas àquela residência.

Paulino (2012), por sua vez, refere-se à casa como um espaço de aprendizagem, de reprodução, de construção e de socialização. O espaço de aprendizagem está relacionado à aquisição e ao compartilhamento de conhecimento. É nessa ambiência que “a criança vai aprender as primeiras importantes noções sobre ‘o que é certo’ e ‘o que é

errado', relativamente aos valores de vida pessoal e social" (PAULINO, 2012, p. 124). O aspecto da reprodução relaciona-se ao próprio fluxo biológico da vida humana, "como um processo da constituição da vida familiar" (PAULINO, 2012, p. 123). Além de ser o espaço de construção da identidade pessoal e coletiva, a casa é o espaço de socialização e de humanização dos valores éticos. É nela que seus membros vivem e praticam "as experiências de amor, de solidariedade e de respeito" (PAULINO, 2012, p. 124).

A estrutura física das casas da comunidade Custaneira/Tronco atendem às exigências do programa Minha Casa, Minha Vida, do Governo Federal. Das 39 casas, dezenove foram beneficiadas pelo programa. Das outras vinte casas, três são de taipa e o restante são construções próprias que foram se modificando ao longo do tempo, sendo que as primeiras de taipa depois se transformaram em adobo para em seguida se tornarem de tijolos. A arquitetura da casa do programa é composta por uma sala, dois quartos, um banheiro e uma cozinha. A casa é de tijolos e coberta por telha. A pintura das paredes é branca, assim como a do piso. As portas e as janelas são de ferro. Algumas casas foram adaptadas de acordo com o desejo de seus moradores desde a planta original: construíram um terraço, aumentaram a sala ou a cozinha. A construção das casas através do programa habitacional é recente. As primeiras habitações foram construídas no ano de 2014 e finalizadas no início de 2019.

Paulino (2012) aponta que a casa é constituída de dois espaços: o privado e o público. O primeiro está relacionado à privacidade e à intimidade da família e restringe aos membros daquela família. Já o espaço público refere-se aos ambientes que acolhem os "de fora": varanda, sala, cozinha. É preciso registrar que essa separação entre público e privado ocorre predominantemente com os "de fora". Para os membros da comunidade, essas separações simbólicas não ocorrem.

No entanto, tal separação permite compreender que quanto mais público for o espaço familiar para receber "os de fora", menor será o laço afetivo que aquela pessoa terá com os membros daquela casa. Percebi essa dinâmica em minhas visitas à comunidade. Nos primeiros encontros, permaneci na varanda das casas. Após um tempo, os encontros aconteciam na sala, depois na cozinha, onde eu me sentava, ou no quintal, o qual eu percorria com os moradores para conversar.

Em relação ao espaço privado, observei que a maioria das residências da comunidade possui dois quartos e um desses cômodos geralmente é reservado para os filhos. Um dos quartos conhecidos por mim foi o de Isadora. O cômodo localiza-se ao

lado da sala de estar. No quarto, havia uma cama de solteiro, um guarda-roupa e um colchão. Em cima da cama, a mochila, os livros e um caderno da menina. Seu Inácio me apresentou o espaço com orgulho de suas conquistas materiais e simbólicas. Abriu o guarda-roupa e mostrou uma boneca grande estilo “Meu Bebê”, dizendo: “bem aqui pra você ver, a boneca do jeito que foi comprada. (Isadora) brinca com as outras, mas essa guarda!”. Olhando seus pertences, disse: “duas redes. Uma (rede) que ganhou. Tem muito sabonete da Natura, perfume e muita roupa que ganhou no aniversário.” Seu Inácio ficou feliz ao me relatar a religiosidade da menina: “quando fecha a noite [...] ela reza, deita e dorme.” Também me fez notar que o quarto era organizado e limpo: “as gavetinhas tudo arrumadinha, ela não tem moda, o negócio dela é solto. Não tenho filho pra dar, só tenho ela.”

Os quintais das famílias geralmente contam com horta, plantas medicinais, árvores frutíferas e galinheiro, naquelas que foram contempladas com os PVSA. Não há cercas ou muros que separam uma residência da outra. Os cercados presentes no quilombo são destinados ao confinamento dos animais (suínos, caprinos, ovinos e galináceos. Mesmo sabendo que a maior parte das casas da comunidade segue um padrão projetado para atender determinados arranjos familiares, em especial aqueles formados por casais e poucos filhos, a estrutura física das casas, suas vinculações simbólicas e o espaço privado destinado às crianças devem ser conhecidos para que o funcionamento familiar seja compreendido.

Vale esclarecer que, ao falar de família, trato de uma instituição que não apresenta um “conceito fechado”, mas que, devido à sua dinâmica, pode ser compreendida como uma instituição cujo conceito se modifica social, geográfica e historicamente (BRITO, 2013). Assim como foi percebido em décadas anteriores, na comunidade Custaneira/Tronco os membros das famílias extensas se constituem enquanto elementos pertencentes a uma rede de solidariedade (SARTI, 1992; 1994; DUARTE, 1995; BILAC, 1995; WOORTMANN, 1995; CAMAROTE, 2011).

Contudo, percebe-se que essa “rede”, tão presente nas famílias do quilombo, está passando por transformações sociais. As crianças quilombolas estão inseridas em novos contextos que configuram novas formas de funcionamento familiar quando se trata das relações hierárquicas, das relações de poder, das relações afetivas e do próprio desempenho dos papéis familiares. Portanto, é importante destacar necessidade de aprofundar essas questões posteriormente.

Isso porque se compreende que a família tem um relevante papel enquanto esfera de socialização. Berger e Luckmann (2004) afirmam que os processos de socialização (primária e secundária) derivam de um contexto histórico específico do século XX, em que a criança era entendida como um ser que recebe passivamente influência do mundo externo de acordo com o contexto social e histórico em que ela está inserida. Sabe-se que tal assertiva já não cabe mais no contexto contemporâneo, visto que os estudos sociológicos (Sociologia da Infância) e antropológicos (Antropologia da Criança) já percebem a criança como um ator social ativo (COHN, 2000; 2002; 2005), que assimila, reproduz e provoca modificações nos padrões sociais, além de criar sentidos para o que vivencia (CORSARO, 2005).

No que tange à esfera de socialização primária, compreende-se, como apontam Berger e Luckmann (2004), que é na família que a criança estabelece suas primeiras relações sociais. Assim, os autores supracitados podem ser tomados como referência para pensar essa esfera de socialização na atualidade. As contribuições dos autores possibilitam refletir sobre como a instituição socializadora “família” estabeleceu novas articulações em seu contexto atual, seja na própria forma de funcionamento adotada no presente século, seja na maneira como sua dinâmica interfere no processo de socialização das crianças quilombolas.

Para começar o estudo dos modos como as crianças quilombolas interpretam seu ambiente familiar e dos significados que elas atribuem ao lar e à família, solicitei às crianças participantes de minha pesquisa que realizassem desenhos da sua casa e da sua família. Assim como no desenho relacionado ao território, recebi a devolutiva de seis desenhos, sendo eles de cinco meninas e de um menino, com idades entre oito e doze anos.

Desenho 5 – A casa e a família de Valdemilson

Fonte: A autora.

Em seu desenho, Valdemilson (11 anos) contemplou todos os membros da família que moram em sua residência. Um a um, ele aponta a figura desenhada com o dedo indicador e discorre: “aqui é meu irmão (Daniel), aqui é minha mãe (Joana), aqui é o meu pai (Valdemir), a minha irmã (Daniela) e eu.” Eles estão quase de mãos dadas, na tentativa de evidenciar uma espécie de união familiar, o que é corroborado pela fala do menino ao narrar que “eles (os membros da família) não brigam!”. A narrativa sinaliza que as poucas brigas acontecem entre os irmãos. Valdemilson relata também que seus pais têm um comércio, onde seu pai e sua mãe trabalham juntos. Por fim, Valdemilson produziu uma casa bastante colorida.

Desenho 6 – A casa e a família de Maria Jully

Fonte: A autora.

Ao ser questionada sobre as pessoas que desenhou, Maria Jully (8 anos) responde: “aqui é meu pai (Roberto), aqui é eu, aqui é minha mãe (Eliomara), aqui é minha avó (Fabiane) e minha avó (Francineide).” Maria Jully compreende como sua família todos esses membros, mesmo eles não morem na mesma casa, como é o caso de sua avó paterna (Francineide).

Ao desenhar os familiares e a si mesma, Maria Jully tem a preocupação de se posicionar ao lado dos pais, envolta de proteção e segurança. A menina caracteriza seus pais como bons: “pai é bom, pai dá as coisas pra gente, pai leva a gente pra passear, eu gosto muito dele! Mãe também é boa, leva também a gente pra passear, eu gosto muito dela!”. Maria Jully relata que seu pai trabalha no corte da palha de carnaúba e que sua mãe é professora da escola Ciriaco.

Analisando o desenho da casa, percebe-se que a casa apresenta todos os elementos que deve conter esse tipo de figura, tais como telhado, portas, janelas etc. Maria Jully relata o seu cotidiano em casa: além de assistir a desenhos e novelas, a menina aponta uma rotina de auxílio nas atividades domésticas e de participação ativa na rotina diária. Em suas palavras: “eu varro a casa, eu passo o pano nas coisas, eu lavo os trem (as louças), eu ajudo a minha mãe.” Outro aspecto apontado por Maria Jully são as interações sociais estabelecidas com as outras crianças da comunidade e as brincadeiras infantis, como casinha, esconde-esconde e pega-pega.

Desenho 7 – A casa e a família de Maria Clara



Fonte: A autora.

Com relação à representação das pessoas da família é possível identificar, com a ajuda da explicação de Maria Clara (8 anos) a preocupação de contemplar pessoas que não residem na mesma na moradia, mas que são consideradas como parte do seu núcleo familiar, como a menina mesmo destaca: “meu irmãozinho Heitor, meu pai (Romildo), eles não moram comigo mas eu sinto eles morando no meu coração. Eu, minha mãe (Joseane), Geraldo (meu padrasto), meu avô (Zé) e meu irmão Caio César.” Maria Clara relata que seu pai trabalha em “botar antena” e que sua mãe não trabalha, mas ao ser questionada por Isadora, a menina retifica sua afirmação dizendo que sua mãe trabalha vendendo roupa e reforça sua narrativa em relação à sua constituição familiar:

Tem o meu pai. Aí tem Heitorzinho. Meu pai antes ele morava com a mãe de Heitorzinho, aí ela morreu. Aí Heitorzinho tá sem mãe. Aí ela morreu porque ela não se cuidava. Ela só queria saber do filho dela. É claro que a mãe às vezes só se preocupa com o filho, mas também tem que se preocupar com a sua saúde. Ai os rins dela já estava todo preto. Aí o doutor viu que ela já tava perto de morrer e morreu. Aí tem minha mãe... aí meu pai se casou com Liliane. Aí Liliane tem João Heitor que é quaaase meu meio irmão. Aí eu gosto muito dele. Antes quando ele chegou ele não era muito acostumado aqui. Aí ele me chamou de chata só porque ele não era acostumado. Mas aí quando ele chegou a gente começou a.... quando ele começou a se acostumar. Aí se acostumou aqui aí a gente brincou muito.

Aí tem minha mãe, ela mora mais Geraldo e Caio César. Aí eu moro mais minha avó (materna). Aí na sexta-feira eu vou para a casa da minha avó (paterna). Aí eu passo o final de semana lá até domingo que eu venho para cá. (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021).

Quando entregou o desenho, Maria Clara relatou ter esquecido de desenhar sua avó. A menina saiu em direção à sua casa e minutos depois pediu o desenho de volta, uma borracha e um lápis para desenhar sua avó (Maria) entre o padrasto e o avô. Em relação à sua família, Maria Clara reforça: “meu irmão Heitor e meu pai, eles não moram comigo, mas eu disse que eles moram no meu coração. Eu, minha mãe, minha avó, meu padrasto, meu avô e meu irmão moramos juntos.”

Outro aspecto a ser destacado é que, na figura, os membros da família são representados de mãos dadas, o que pode simbolizar a união. E, assim como Maria Jully, Maria Clara está representada entre seus pais. A criança destaca uma relação positiva entre os membros da família: “meu pai me deu uma bicicleta, minha mãe me deu um celular. Mãe tem que cuidar da filha, tem que amar ela, tem que ser boa. Pai tem que cuidar dos filhos também, levar os filhos para passear, às vezes. Às vezes compra as coisas pros filhos.”

Verifica-se também que Maria Clara desenhou uma casa pequena e aparentemente simples, não contemplando alguns elementos essenciais de uma casa, como, por exemplo, o telhado e as janelas. Ao ser indagada sobre sua rotina na casa, a criança destacou, assim como Maria Jully, uma participação ativa nas atividades domésticas e na rotina da casa, alternando entre as brincadeiras lúdicas e os afazeres domésticos: “eu às vezes ajudo minha avó, às vezes eu brinco, às vezes eu cuido das galinhas. Às vezes eu lavo a louça, às vezes eu passo pano na casa.” Durante a visita em que permaneci por uma semana na comunidade, Maria Clara narrou um pouco mais o seu cotidiano:

De manhãzinha eu fico com uma preguiça para acordar. Eu fico deitada eu não quero nem acordar. Eu fico lá dormindo, aí minha avó me acorda. Aí eu escovo os dentes, aí eu me arrumo, aí eu como, aí vou pra minha mãe. Não... eu como assistindo televisão, o desenho... o desenho não é a missa. Aí quando termina a missa, eu vou lá pra casa da minha mãe pra ela arrumar meu cabelo. Aí quando ela arruma, eu arrumo a bolsa pra ir pra escola. Aí quando a gente termina a gente vai para a escola.

Jaqueline:

- Você vai para escola com quem?

Maria Clara:

-Eu e a Isadora. Ai a gente chega lá na escola e fica sentada um pouquinho conversando umas coisinhas. Aí quando a tia diz, a gente faz uns deverzinhos. Walkercia faz mais nós. Aí quando a gente termina, a gente vai para a merenda. Aí nós come e nós brinca só um pouquinho. Aí depois nós volta pra dentro da sala. Aí nós responde o dever que nós fez. Aí nós

responde mais algum dever, depois nós pegamos a folha e respondemos. E nós leva uma folha (referindo-se ao exercício de casa). E só isso aí.

Jaqueline:

- E quando termina a aula?

Maria Clara:

- Aí quando termina a aula nós volta pra casa. Aí nós fica conversando pelo caminho, conversando sobre o dia a dia, conversando sobre um monte de coisa... Aí quando a gente para de conversar, eu e Isadora dizemos "Tchau" pra Jully. Aí eu e Isadora fica conversando, aí Isadora diz "Tchau" pra mim. Aí a gente vai pra nossa casa.

Jaqueline:

- E à tarde o que é que você faz?

Maria Clara:

- Eu fica lá na minha casa (referindo-se à casa da avó materna), aí uma hora eu vou lá na casa da minha mãe. Aí quando vai começar o Bob Esponja, aí quando passa o Bob Esponja, quando passa já dois episódios eu vou chamar Mayra (Isadora) para brincar.

Jaqueline:

- E de noite o que você faz?

Maria Clara:

- De noite eu e Isadora a gente assiste a novela. Aí quando acaba a novela eu fico um pouquinho na casa de Isadora brincando de umas coisinhas. Aí quando termina de brincar eu vou embora. (Vocês brincam de que?) A gente brinca de quartinho. A gente brinca que lá é nosso quartinho que lá nós dorme. E Caio César dorme lá na cama grande. E Isadora dorme na cama grande. Eu durmo na cama pequenininha. Eles dois me dão travesseiro é muito. De noite quando eles fingem que tão dormindo eu vou lá e pego os travesseiros e eles nem percebem. Eu vou lá pego os travesseiros e vou dormir. Aí quando a gente finge que já tá de manhãzinha eu boto os travesseiros e finjo que to dormindo. Aí Isadora liga a luz e diz: Bom dia!" Aí eu digo: Bom dia pessoal!" (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021).

Os desenhos infantis e as narrativas das crianças ofereceram indícios sobre a relação familiar, o cotidiano, a distribuição de tarefas e as hierarquias das famílias quilombolas através da perspectiva da criança. Com base nesses indícios, é possível aprofundar, tanto com a observação participante quanto com outras técnicas de pesquisa específicas com as crianças, os elementos elencados acima.

As crianças quilombolas compreendem que a família vai além do núcleo familiar (pai, mãe e irmãos), entendendo-a como uma rede extensa, que também engloba avós, tios e primos. Essa relação familiar acontece porque os cuidados com as crianças quilombolas são extensivos a todos da comunidade, e não apenas ao núcleo familiar. As famílias quilombolas contam com uma rede de ajuda mútua indispensável, e, a essa ajuda, estão relacionados o cuidado com os filhos, de tal modo que os membros da parentela extensa se sentem responsáveis pelos filhos dos outros.

Para as crianças, a família também se constitui nas relações afetivas, como exemplificou Maria Clara ao apresentar-me Maria Jully: "tia, essa é a casa de Maria Jully, minha melhor amiga e quase a minha irmãzinha. Ela tem o mesmo ano que eu

tenho e o mesmo ano na escola que eu tenho. Ela também tá no terceiro ano e tem 8 anos!” Outro aspecto que chama a atenção é o papel desempenhado pelas crianças meninas nos afazeres domésticos. Nas conversas durante a realização do desenho temático, todas as meninas falaram espontaneamente, sem a intervenção ou pergunta da pesquisadora, que realizam atividades domésticas para ajudar a mãe ou a avó, tais como cuidar dos animais domésticos, varrer e passar o pano na casa, lavar louça, dobrar as roupas, tirar o pó dos móveis, entre outras. Já o menino não sinalizou nenhuma atividade que auxiliasse os afazeres domésticos.

Ademais, por meio dos desenhos e dos relatos, percebo a importância da família para essas crianças, como sinaliza Maria Clara: “porque lá tem amor, tem vida, tem muita coisa boa na família!” É possível compreender que a família, que aqui inclui toda a rede extensa e de solidariedade, além de garantir a sobrevivência e o bem-estar dos filhos, proporciona relações que influenciam o processo de socialização das crianças. Outro elemento que favorece a socialização das crianças quilombolas são as atividades lúdicas e a distribuição de tarefas domésticas. São essas especificidades, próprias daquele contexto, que permitem identificar pistas para a constituição de uma identidade quilombola.

Ao retratar a esfera de socialização primária (BERGER; LUCKMAN, 2004), descrita nesse capítulo como o território, a casa e as relações familiares, percebe-se como as crianças internalizam os padrões sociais quilombolas, mas de maneira a apropriar-se deles reproduzindo-os e, também, modificando-os (CORSARO, 2002). Por esse motivo, Cohn (2005), em sua pesquisa com as crianças xikrin, as denomina de “criança atuante”, caracterizada como “aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja”. Por esse motivo, “onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 27-28). Assim, pertencer a uma comunidade quilombola é defender uma terra, uma organização social constituída através do parentesco, e uma história a ela relacionada, fazendo parte de uma memória coletiva compartilhada pelo grupo e de experiências identitárias e territoriais vinculadas aos sentidos de ser negro, pobre e do mundo rural.

4.3 Fotoetnografia na perspectiva da criança

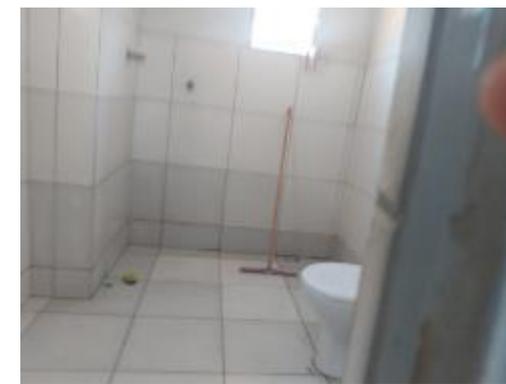
4.3.1 Fotoetnografia da Maria Clara (8 anos)



4.3.2 Fotoetnografia da Isadora (8 anos)



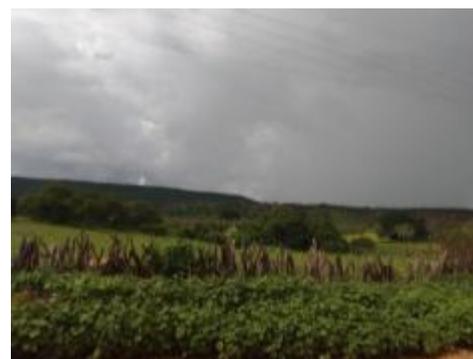
4.3.3 Fotoetnografia da Walkécia (7 anos)



4.3.4 Fotoetnografia do Waldemilson (11 anos)



4.4 Fotoetnografia do território quilombola Custaneira/Tronco







5. “NA ESCOLA A GENTE APRENDE UM MONTE DE COISA”: a ambiência escolar na comunidade quilombola

Aqui é muito bom estudar. Aqui ficar pertinho do colégio, não fica pagando uma gasolina por mês. (TIAGO, 13 de julho de 2021).

Lá na escola a gente aprende um monte de coisa. A gente aprende a desenhar, a gente aprende a escrever, a gente aprende a ler. (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021).

Imagem 7 - A caminho da escola (à esquerda) e a fachada da escola quilombola (à direita)



Fonte: A autora. Maria Clara e Isadora a caminho da Escola Ciriaco Ferreira de Sousa e a fachada da escola quilombola.

5.1 Contexto da escola quilombola enquanto esfera de socialização secundária

Este capítulo focará a esfera de socialização no âmbito escolar. O objetivo é compreender o espaço de socialização escolar das crianças e o modo como ocorre o processo de aprendizagem do ser quilombola nesse espaço. Para isso, acompanhei o circuito das crianças nesse espaço público e as relações entre os pares e com os professores.

A instituição escolar é caracterizada como o espaço da socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2004). É nessa ambiência da introdução ao campo do conhecimento letrado que a criança conhecerá outras maneiras de se relacionar com o mundo. A criança inserida na educação quilombola assume posturas que transitam entre as aprendizagens de um saber/fazer quilombola e as aprendizagens da cultura letrada. Essas duas dimensões revelam dilemas e tensões que se manifestam de diferentes maneiras no aprender e ser criança quilombola.

De acordo com Arroyo (2015, p. 17), a história da educação escolar se construiu em uma ambiência de marginalização e segregação social e racial tão persistente que permeia a atualidade. O referido autor parte da hipótese de que o:

[...] nosso sistema escolar e as identidades das escolas, públicas, sobretudo, e de seus profissionais foram construídos tendo como referente os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no padrão de poder-saber. A histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade. (ARROYO, 2015, p. 17).

Ao longo de anos vários foram os instrumentos legais que resultaram de mobilizações e de reivindicações das comunidades quilombolas e dos movimentos sociais negros. Dessas lutas nasceram políticas públicas de ação afirmativa e leis que normatizaram a educação quilombola no Brasil. Dentre essas leis podemos citar: lei nº 10.639/03³⁰, lei nº 11.645/08³¹, Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004³², para citar algumas.

Com o intuito de atender às demandas e às necessidades quilombolas quanto à vivência, à realidade e às histórias dessas comunidades, foi criada em 2012 a resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que normatiza a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no país. Esta resolução determinou que a EEQ ocorresse no espaço físico da própria comunidade quilombola, buscando promover, dentre outros assuntos, o ensino a partir:

³⁰ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

³¹ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

³² Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

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. (BRASIL, 2012, p. 3).

O documento prevê que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser orientada pela “realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 12), de forma coletiva e com participação da comunidade, das lideranças locais e da gestão educacional. Deve-se contemplar uma relação entre as aprendizagens cotidianas e as aprendizagens escolares de uma maneira que articulem “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola” (BRASIL, 2012, p. 13). Devido à sua relação direta com a manutenção e o fortalecimento da identidade quilombola, a questão da territorialidade também é um elemento educativo norteador do PPP, assim como “o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais” (BRASIL, 2012, p. 13).

O documento aponta, ainda, que a gestão da instituição escolar deve ser realizada preferencialmente por membros das comunidades. A alimentação dos discentes deve atender às suas “especificidades socioculturais”. O calendário escolar deve se adequar às particularidades dos quilombolas quanto ao clima, à economia e aos aspectos socioculturais. Por fim, deve possibilitar a inclusão das datas comemorativas mais relevantes tanto para a comunidade negra quanto para o grupo quilombola (BRASIL, 2012). Em um estudo sobre a educação escolar quilombola no Brasil, a pesquisadora Lourdes Carril aponta que:

Os desafios postos para a educação escolar destinada aos estudantes quilombolas são amplos e antagônicos, pois o reconhecimento da especificidade é franco a partir da própria criação das DCN, da atenção que tem sido levada às escolas quilombolas e às que não se encontram nesses territórios, mas que buscam atender as crianças das comunidades. Recursos financeiros, material didático específico e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) revelam avanços. Contudo são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente. (CARRIL, 2017, p. 552).

A referida resolução foi uma aposta para garantir uma educação diferenciada que possibilitasse às comunidades quilombolas o fortalecimento da sua identidade étnica.

Acreditava-se que, dessa maneira, a relação entre escola e comunidade promoveria a continuidade da cultura quilombola. Tratava-se de pensar o enriquecimento das aprendizagens escolares como meio de levar os alunos, enquanto sujeitos sociais dos quilombos, a transformar suas comunidades para que elas se perpetuassem ao longo do tempo.

Porém, é um equívoco pensar que está sendo exitosa a aplicabilidade das diretrizes no universo escolar quilombola. Assim como Carril (2017) na citação acima, Petronilha Silva (2007) pontua outras questões que devem ser pensadas ao abordar uma educação étnico-racial:

Precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. (SILVA, 2007, p. 501).

Minha primeira imersão na escola quilombola ocorreu no dia 13 de outubro de 2019, quando retornava de uma visita na comunidade da Custaneira, como descrevo no seguinte trecho do diário de campo:

Por volta das 16 horas, o sol ainda estava forte, resolvemos nos despedir de Naldinho. Na volta, passamos no Tronco para conhecer a escola da comunidade. A escola estava fechada, tendo em vista ser um dia de sábado. Uma construção em um terreno aberto que poderia ser facilmente confundida com uma casa residencial. Ao lado, casas de moradores e, ao fundo um curral. Percebi uma montanha de terra bem próxima ao pequeno portão de entrada. Ao me aproximar constatei ser a construção da cisterna da escola, como Seu Inácio já havia me falado dessa construção. Fotografei a fachada da escola, os corredores e a parte lateral. (DIÁRIO DE CAMPO, 13 de outubro de 2019).

Na segunda visita à escola, no dia 15 de março de 2020, a cisterna já havia sido instalada e, de acordo com seu Inácio, estava sendo bastante utilizada tendo em vista a frequente falta de água na comunidade. Essa segunda visita ocorreu em um domingo. Como fomos com seu Inácio, pedi permissão para entrar em uma das salas que estava entreaberta.

Consta nas informações fornecidas pelo Projeto Político Pedagógico da instituição que a Unidade Escolar Ciriaco Ferreira de Sousa tem, atualmente, um espaço de 100m².

In loco verifiquei que a estrutura física é composta por duas salas de aula, dois banheiros, uma cantina e um pátio. Todos os espaços são pequenos. No prédio predominam os tons de amarelo claro e de azul. Nas salas de aula há cartazes e atividades das crianças fixadas na parede. Também estão fixadas na parede figuras de crianças. É interessante perceber como são representadas as figuras dessas crianças dispostas na parede: meninos e meninas com o corpo confeccionado de papel pardo, os meninos de cabelos loiros e lisos e as meninas de cabelos pretos e lisos. Acredito que se a instituição aproximasse as representações humanas à realidade dessas crianças o vínculo afetivo e identitário seria mais forte.

Imagem 8 - Sala de aula do ensino fundamental



Fonte: a autora. Interior de uma das salas da Escola Ciriaco Ferreira de Sousa.

Um canto da sala é reservado para o armazenamento do material didático-pedagógico (livros, lápis, pincéis, tesouras, colas e cartolinas). Em cada sala, há um quadro de acrílico, uma mesa e uma cadeira para a professora e cinco ou seis carteiras para os alunos.

Na comunidade Custaneira/Tronco, a introdução à ambiência escolar inicia-se aos três anos. Das doze crianças moradoras da comunidade, sete estudam na Unidade Escolar Ciriaco Ferreira de Sousa, escola localizada no Tronco. A escola é mantida por meio de recursos municipais. O nome recebido pela escola é uma homenagem ao senhor que doou, no ano de 2005, o terreno para a construção da instituição. Antes desse período, a escola funcionava em uma casa residencial. Desde então, Antônia Ferreira de Sousa (Toinha) é quem está à frente da instituição como educadora.

Conheci a Senhora Antônia em minha terceira visita à escola, ao acompanhar Maria Clara e Isadora na escola. Ela estava conversando com Vanderléia (mãe de Walkércia) em uma das salas de aula. Ao chegar, cumprimentei Vandérleia e me apresentei à Senhora Antônia. Em uma conversa breve, falei sobre a minha pesquisa e agendei uma entrevista para os próximos dias em sua residência. As crianças conversavam no pátio, observei-as um pouco sorrindo e conversando sobre o dia anterior. Depois, retornei sozinha para a casa da Minga.

No dia 14 de julho, uma quarta-feira, pela manhã, Isadora e Maria Clara me levaram até a casa de Toinha, como combinado anteriormente. No caminho, juntaram-se a nós Walkércia e Valdemilson. Ao chegar à residência pedi para que as crianças fossem brincar por perto para que eu e Toinha tivéssemos um pouco de privacidade ao conversar. Ela me ofereceu uma cadeira próxima à porta de entrada e eu iniciei a conversa perguntando se ela era filha da comunidade. Ela me confirmou e resumiu sua árvore genealógica: “meu pai é aquele que mora perto de Inácio. Aquele senhor que chama Luiz.” Quando ela falou, eu consegui perceber a semelhança nos olhos: “o pai de Valdemilson, é Valdemir que chama. Ele é meu irmão.” Toinha também é bisneta do senhor que doou as terras para a construção da escola. Ela relatou com precisão sua trajetória como docente daquela comunidade antes mesmo da construção do espaço físico:

Mulher, eu comecei a trabalhar aqui (na comunidade) em 92. Aqui não tinha professora nenhuma. Aí a única pessoa que tinha assim um grau maior de escolaridade era eu. Aí em 92 os pais pediram né. E eles pagavam pra mim, pra ficar ensinando os meninos. Aí eu comecei a ensinar na casa de um tio meu. Isso em 92. Aí quando foi em 93, que aqui ainda era o município de Picos, aí quando foi na eleição de 92, até um vereador de Picos andou aqui, um tal de Laureano, não sei se você conhece. No tempo ele foi candidato a vereador. Aí ele veio aqui, né? Pedir voto. Aí ele se comprometeu de quando passar a política ele ia arrumar (o trabalho de professora vinculada à prefeitura de Picos). Porque os pais era quem pagava. Aí quando foi em 93 eu passei a trabalhar para a prefeitura de Picos, só que era, como se diz, era contratada não tinha... quando eu saí de Picos eu não tinha nada legalizado em Picos, nada! Trabalhava temporário. Quando foi em 97, que as eleições foi em 96, quando foi em 97 que aí já era Paquetá, aí eu continuei trabalhando, só que era em casa. Mas já era a prefeitura que pagava. Veio o concurso de Paquetá, eu fiz aí eu passei. Aí continuei trabalhando. Aí a gente tinha assim um grau de escolaridade, que não era tão avançado. Aí a gente... começou a vir aqueles estudos que a gente podia estudar pra gente poder avançar mais um pouco. Aí foi assim que a gente continuou. Ai quando foi em 90... Não, aí quando foi em 2005 foi que veio a escola. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Como apontou a Senhora Toinha, até a construção da escola o ensino sempre aconteceu na casa de famílias da comunidade. Ela relatou que ensinou boa parte dos moradores da comunidade, inclusive os pais das crianças que ela atualmente ensina. Como exemplo ela citou: “meu irmão Tuta, a mãe de Maria Clara, todos foram meus alunos... a mãe de Walkercia. Aí teve uns que terminaram pelo menos o ensino médio”. Eu comentei que Vanderléia havia me dito que ela estava cursando Pedagogia, e Toinha confirmou:

Hum hum, inclusive eu também tô. Eu tinha feito História, agora Pedagogia também. Tem muitos pais que eu ensinei. Vanderleia mesmo ela terminou. Tem vários alunos que começou comigo e pelo menos o ensino médio terminaram. Do começo mesmo, esses pais não continuaram, se casaram novos e era mais difícil. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

A narrativa de Antônia vai ao encontro do que Carril (2017) identifica como uma das inseguranças presentes na educação quilombola quando a autora se refere à formação docente. A referida educadora não foi preparada para trabalhar com a educação quilombola; mesmo sendo filha da comunidade, isso não lhe conferiu a capacidade de conduzir uma educação quilombola. Por isso é importante uma formação que capacite o professor a conduzir sua prática de modo a atender as particularidades que permeiam aquele espaço escolar.

Diante desse contexto, é possível pensar também nas leituras realizadas sobre a educação intercultural e propor algumas aproximações com a realidade pesquisada. O conceito de educação intercultural ou abordagens interculturais é discutido por autores como Fleuri (2001), Candau (2008), Akkari (2016) e Silva e Rebolo (2017), para citar alguns. Esse tipo de educação busca desenvolver “estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos” (FLEURI, 2001, p. 1). Entende-se que a educação quilombola é um projeto específico de algo maior, que é a educação intercultural, que deve abarcar todas as esferas educacionais dando atenção à diversidade cultural, étnica e racial. Sua finalidade é barrar os processos crescentes de exclusão social.

Silva e Rebolo (2017) pontuam que, para que a escola realize e promova uma educação intercultural, o próprio professor deve buscar “fortalecer os diálogos e as negociações no sentido de viabilizar a compreensão e o entendimento do processo de

construção das diferenças” (SILVA;e REBOLO, 2017, p. 181). Fleuri (2001, p. 8) é mais enfático ao pontuar que:

A formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

Para Antônia, não é uma tarefa fácil estimular abordagens interculturais tendo como foco o projeto de EEQ. Isso porque sua formação básica e superior está dentro da perspectiva de uma educação monocultural com práticas homogeneizadoras. E para que se promova a educação intercultural “é necessário que o professor reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc.” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 181).

A escola, atualmente, funciona nos turnos da manhã e da noite, atendendo crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a escola é multisseriada. Uma sala é destinada a todos os alunos da educação infantil e a outra, aos alunos do Ensino Fundamental, de primeiro a quinto ano.

Do ensino fundamental I, como é chamado, nós somos 4. Eu, a merendeira só que como os alunos é pouco, ela faz as duas função, limpar e fazer a merenda. E a outra professora a menina que me auxilia, que tira meu horário pedagógico e a outra professora (do fundamental), que eu tô no lugar dela porque ela tá em Teresina mais o pai dela. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Recebi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar Ciriaco Ferreira de Sousa em junho de 2019, quando visitei a Secretaria de Educação da cidade de Paquetá do Piauí para apresentar minha pesquisa. O documento foi entregue por uma funcionária e ele era referente ao período de 2013-2014.

Verifiquei que o PPP da Unidade Escolar Ciriaco Ferreira de Sousa apresenta-se como um documento muito generalista tendo em vista que o objetivo do referido projeto é o de pautar as diretrizes de uma educação escolar diferenciada. Há poucos momentos em que a instituição é mencionada, podendo-se citar somente a história e as dimensões físicas da escola, por exemplo. A justificativa, a missão, as finalidades e as concepções pedagógicas não condizem com as particularidades do grupo pesquisado. Além disso, o

documento não contempla um calendário específico para atender às especificidades socioculturais da população.

Ao ser questionada sobre o PPP, Toinha afirmou acreditar que não teve atualização desde 2014. Pelo conteúdo da entrevista, percebo que sua participação e a dos demais moradores da comunidade foram excluídas. Quando comento sobre a atualização do projeto, ela me relatou:

Mulher... eu acho que não teve. Porque quando foi pra fazer esse projeto a gente foi tudo comunicado. E daquele tempo pra cá...

Pergunto:

- Não teve atualização?

Toinha responde:

- Não!

Questiono:

- Você participou desse projeto?

Toinha:

- Mulher, a gente recebeu e mandaram a gente fazer algo. Aí a gente fez e entregou pra lá. Aí também não chamaram mais e eu não sei. Eu não sei nem informar muito bem sobre o projeto, né? De que jeito tá, que andamento tá. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Em sua tese, Paula (2014) sinaliza a importância de uma estreita relação entre a escola e a comunidade quilombola, ainda mais se essa escola se constituir dentro da própria comunidade. Nesse contexto, o desafio é o de buscar uma relação aluno-escola-comunidade e compreender que o êxito do entrelaçamento dessa relação refletirá na formação educacional das crianças. No entanto, essa relação muitas vezes é conflituosa ou até mesmo inexistente. O apagamento das particularidades quilombolas no PPP da escola, a ausência de qualificação para as professoras que lecionam na instituição e a ausência de cobrança por parte dos pais ou responsáveis fazem com que as aprendizagens das crianças sejam prejudicadas por serem balizadas por meio de um ensino ocidentalizado e tradicionalista. A autora supracitada pontua que as especificidades da comunidade precisam ser destacadas e trabalhadas na ambiência escolar de maneira que, ao trazer:

Seu repertório de vivências e culturas para a escola que as comunidades quilombolas podem contribuir, ampliando assim os saberes e as práticas educativas escolares, ao mesmo tempo em que essas comunidades podem enriquecer seu repertório com os saberes adquiridos na escola. (PAULA, 2014, p. 209).

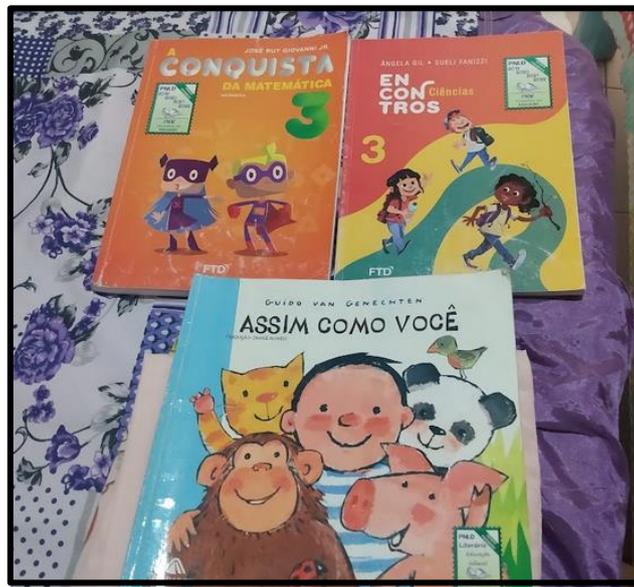
O compartilhamento de saberes proporciona o intercâmbio cultural e a integração necessária entre a escola e a comunidade. A tradição da comunidade Custaneira/Tronco,

como a constituição da comunidade, as datas comemorativas, as festas realizadas, os cânticos, as rezas, as músicas, as ervas medicinais, a produção de alimentos típicos, as brincadeiras, a contação de histórias, as expressões verbais, entre outros aspectos, devem ser visibilizadas e propagadas no espaço institucional. Com isso, novos saberes são agregados à ambiência escolar e repassados às gerações seguintes. Paula (2014, p. 209) ainda pontua que o diálogo entre a escola e a comunidade proporciona “o reconhecimento e a valorização das diferentes práticas e conhecimentos construídos em um caminho de mão dupla”.

Durante minha estadia em julho, pude perceber com mais detalhes a dinâmica da ambiência escolar na comunidade. Devido à pequena quantidade de alunos em cada sala, constatei que as carteiras são organizadas próximas ao quadro de acrílico, uma ao lado de outra. Atualmente, no Ensino Fundamental estão matriculados Maria Clara, Maria Jully, Isadora, Tiago e Valkércia.

Os livros didáticos são distribuídos pelo Governo do Estado por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Por ser um programa amplo, que engloba alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país, o material não contempla o contexto da realidade quilombola. A utilização de “recursos didáticos apropriados” (CARRIL, 2017, p. 552) que viabilizem o trabalho com a diversidade também é um dos desafios para a EEQ. Especificamente em relação aos livros didáticos, estes devem ser escritos também para os alunos pertencentes à cultura quilombola, que são diferentes “justamente no modo e interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores” (FLEURI, 2001, p. 8).

Imagem 9 - A sala de aula, os alunos e os livros didáticos



Fonte: A autora. Registro da sala de aula do Ensino Fundamental e dos livros adotados no ano de 2021.

Como citado anteriormente, a estrutura física da escola é pequena. Além das duas salas de aula e de dois banheiros, a escola possui uma cantina. No espaço, há um fogão, uma geladeira, uma pia com uma bancada e uma mesa de madeira. A alimentação é distribuída pela Prefeitura Municipal de Paquetá. O lanche é oferecido às 9h00min. e o cardápio, geralmente, é composto por um destes itens: arroz com frango, sopa de legumes, biscoito com leite, biscoito com suco, cuscuz com linguiça, cuscuz com salsicha, cuscuz com ovo. A escola também oferece frutas como melancia, laranja e banana.

O espaço das brincadeiras limita-se a um estreito corredor que, durante grande parte do dia, está iluminado pelo sol. Ao longo da minha permanência no local, não percebi brincadeiras entre as crianças durante o recreio. No intervalo, elas lancham, conversam, cantam, provocam uns aos outros. Mas, em conversa com Isadora, ela informou que eles brincam no intervalo escolar, como aponta a narrativa abaixo:

A gente brinca de um monte de coisas, se esconde. Nós brinca ou é de se esconda ou de se esconda vampiro. Se esconda vampiro é assim, é igualzinho ao se esconda. Você conta, aí quando você achar a pessoa aí pega assim, tipo no braço aí morde. A pessoa que foi mordida tem que ajudar a pegar outras pessoas com a outra. Aí a última que pegar é ela! E o se esconde a senhora já sabe né. Contando... aí (E conta até quanto?) Você pode contar a'te quantos você quiser, dez ou cem, mas só que a maioria lá na escola, por que os pequenos ainda não sabem contar até cem, não tem? Aí a gente conta até 10, ou 11 ou 12 por aí, que eles sabem. (ISADORA, 13 de julho de 2021).

As brincadeiras narradas por Isadora são semelhantes às descritas por Maria Clara quando se referiu às brincadeiras realizadas no período livre com os amigos da comunidade. Voltando ao espaço físico, a Senhora Antônia informou que o tamanho da instituição se deve principalmente à quantidade de alunos que geralmente são matriculados a cada ano:

O espaço daqui é que também os alunos é pouco. Por assim, até que já falaram assim que vão murar né a escola, porque é uma escola solta não é murada. E era até bom porque a gente podia fazer umas hortazinhas. Já prometeram até que esse ano. Porque também já disseram que ia forrar mas isso foi uma coisa bem rapidinho, em poucos dias que vieram, já vieram e forraram. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Dentre as várias conversas que tive com as crianças, pude perceber que há um esforço da escola para realizar tanto atividades ao ar livre quanto festas em datas comemorativas. Em uma dessas conversas em relação às atividades ao ar livre, tida na visita do dia 5 de junho, um sábado de manhã, as crianças demonstraram entusiasmo e ansiedade pela chegada da segunda-feira de manhã. O diálogo estabelecido é o que segue:

Jaqueline:

- O que vocês vão fazer na segunda feira na escola?

Maira Clara:

- Uma planta lá.

Maria Jully:

- A gente vai plantar umas plantas lá na escola.

Maria Clara:

- Aquelas plantas lá que as vacas caga e pisa em cima e fica tudo seco.

Jaqueline:

- Não entendi! Me expliquem novamente.

Isadora:

- Aquele que a gente planta as plantas.

Maria Jully e Maria Clara (em uníssono):

- Estrume!

Jaqueline:

- Vocês vão plantar e colocar estrume?

Maria Clara:

- É, na segunda feira! Mas a gente não fez nem a areia nem o estrume. A gente vai fazer domingo.

Jaqueline:

- A professora que tá ensinando vocês?

Maria Clara:

- É mais ou menos.

Maria Jully:

- A gente vai vestir umas roupas... (DIÁRIO DE CAMPO, 5 de junho de 2021).

Durante a conversa com a Senhora Antônia - e para compreender melhor a referida atividade -, relatei a conversa que tive com as crianças, na qual a professora afirmou:

Há, ali era o dia do meio ambiente. Era uma atividade que eles fizeram no dia do meio ambiente. (Nesse momento ela sai da sala para pegar o celular para mostrar as fotos da atividade). É que nós plantemos umas plantas. Nós mudemos umas mudinhas. É sempre assim, quando tem uma comemoração, uma festa... (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Ao observar as fotos no celular, compreendi o que Maria Jully havia dito anteriormente em relação a “vestir umas roupas”. Cada criança usou uma espécie de colete, e em um deles foi fixado o nome “MEIO” e nos outros uma letra, que juntas formavam o nome “AMBIENTE”. Não pude deixar de comentar com Antônia o quanto as crianças estavam empolgadas com a referida atividade no dia em que realizei a visita.

Imagem 10 - Atividade Dia do Meio Ambiente



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação às datas festivas, Antônia disse que é comum realizar festas no Dia das Crianças, Dia das Mães, Dia dos Pais, São João, Carnaval, Páscoa e Dia do Índio, como ela mesma citou:

Mulher, aqui a gente faz, aqui no colégio mesmo, assim, quando tem, é dia da criança, é... esse ano nós não fizemos, que a gente sempre faz e esse ano nós não fizemos que foi a festinha das mãe, mas a gente sempre faz também. Aí como esse ano, nós optamos, não, não tá no momento de fazermo... Aí nós não fizemos essa ano, mas a gente sempre faz, no dia das crianças a gente faz, no dia do São João sempre a gente faz.

Jaqueline:

- E a comunidade participa de alguma forma:

Antônia:

- Assim, as coisas pra gente enfeitar, sempre eles ajudam. Eles compram o material, a massa pra fazer o bolo, milho pra pipoca. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

No decorrer da conversar, enquanto Antônia me mostrava o celular com os registros das festas, ela falava: “aqui foi sobre o dia do índio. Aí tinha sobre o dia do livro... é que tem muita foto, termina a gente apagando. Aqui é do carnaval. A gente sempre faz as comemoraçõezinhas.” Perguntei se ela poderia me enviar algumas daquelas fotos e ela concordou. Percebe-se que a escola cumpre um calendário generalista das datas festivas. Já fora citado por mim anteriormente que as crianças fizeram referências a festas como dia do Brasil, Páscoa, Natal e Índio, tanto que em seus desenhos as reproduções das datas festivas foram as citadas acima. Nas narrativas da professora e das crianças, não foram citadas datas comemorativas relativas ao povo negro, como, por exemplo, o dia 20 de novembro, no qual se comemora o Dia da Consciência Negra³³, ou até mesmo as datas comemorativas da própria comunidade, como o dia 6 de janeiro, em que é comemorada a Festa de Reis.

A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 14) propõe a inclusão das comemorações locais no calendário escolar “a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola”. Assim, ao excluir do seu calendário escolar as datas comemorativas daquela comunidade, a escola Ciriaco Ferreira de Sousa reforça o apagamento da história e da ancestralidade daquele território.

Em relação às dificuldades existentes no âmbito escolar, Antônia foi cautelosa, sendo percebida certa preocupação na colocação das palavras ao relatar que:

³³ Próximo à finalização da escrita dessa tese, em conversa via WhatsApp no dia 21 de novembro de 2021, a Senhora Antônia me informou que naquele mês a escola havia desenvolvido atividades em alusão ao mês da consciência negra. Atividade pontual tendo em vista que, em conversas anteriores, não houve menção à referida data.

A dificuldade maior que eu acho que nós temos aqui na nossa escola... tem muitas, porque não adianta dizer que não tem, mas é claro que tem. Mas é como se diz, hoje como você trabalha muito com o negócio de xerox, aí não temos máquina pra xerox. Esse ano mesmo veio uma. Aí quando chegou aqui que a gente foi começar a trabalhar mesmo não deu certo. Aí foi pra arrumar aí desde esse dia, até agora, nunca chegou. Aí fica mais difícil, a gente tem que se deslocar para uma lan house. Mas às vezes ela (secretária de educação) diz: “Precisando, pode passar lá na secretaria que lá tira”. Mas aí como eu chego? Eu mesma a maioria das minhas atividades quando precisa... Ontem mesmo eu disse pras meninas: “Siás meninas, eu vou dá essas atividades pra vocês, umas que eu já tinha lá em casa, que eu já tinha pesquisado aí não tem muito”. Eu não fui mais lá na rua eu vou dá só essas aqui pra você... Mas pelo menos ficam... não deixem de usar o que vocês já tinham, pra vocês ir estudando pra quando voltar as aulas vocês não ter esquecido. Por que eu não sei o que tem, hoje em dia essas crianças aprende, aí chega no colégio já...

A maior dificuldade que aqui a gente tem também é porque os alunos é bem pouquinho, mas tem que ser é multisseriada. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Antônia também afirmou que sente falta do conselho para “avançar nas questões pedagógicas”. É preciso considerar que para atender a resolução de 2012, que normatiza a Educação Escolar Quilombola (EEQ), outros desafios estão presentes na vida docente, além dos supracitados. Entre as questões pontuadas por Toinha para o efetivo exercício da educação quilombola, faz-se necessário também considerar o local (infraestrutura, gestão e recursos materiais) em que o trabalho é realizado. Todos esses elementos “determinarão as formas de se conduzir o processo ensino e aprendizagem e os modos de trabalhar do professor” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 185).

Quanto aos pontos positivos, o primeiro que a professora citou diz respeito à frequência dos alunos:

A presença dos meninos na escola. Isso aí ninguém pode reclamar, dizer que menino falta muito na escola porque não falta. Esse ano a gente teve um problema assim, por quê? Por conta da pandemia, aí pediram se a criança gripar, deixar em casa. Como aqui tem muita areia, brincam muito na areia, aí tem uma facilidade de gripar. Aí esses dias eles não ficam. Mas a gente sempre passa tarefa e vem feita. A gente manda pra casa, quando vem, vem feita. (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Em relação à participação dos pais, a professora fez o seguinte relato:

Mulher, assim, quando tão as crianças pequenininha sempre é os pais que vem deixar. O envolvimento mais dos pais só são esses. Você manda a tarefa, que às vezes, eu te digo bem aqui também, que às vezes, muitas vezes parece que os pais têm muita preguiça de ajudar. Aí em vez de incentivar. Olha esses dias que eu fiquei com elas, porque já são umas meninas grandes eu disse: “Olha suas meninas”, porque elas reclamam dizendo que não sabem ler: - Não, porque a tia ela não passa o dever...

(Antônia respondeu):

- Olha vocês sabem quem é que vai ter, como se diz, quem é que vai ter a preocupação de aprender são vocês! Então, se botar uma questão lá, vocês vão ter que ler pra vocês saberem o que é que tá pedindo pra vocês fazer!

Ela dizendo (a outra professora) que as crianças chegam dizendo que a mãe resolveu as continhas no celular, aí a professora diz:

- Minha filha, não pode! Isso aí é uma coisa que vocês têm que usarem mas quando vocês souberem. Quando vocês tiverem sabendo mesmo fazer os cálculos. Por que se não como vocês vão passar? (ANTÔNIA FERREIRA DE SOUSA, 14 de julho de 2021).

Candau (2008, p. 54) pontua que o desenvolvimento de uma educação intercultural é “uma questão complexa, atravessadas por tensões e desafios”. A formação de professores, a gestão pedagógica, a infraestrutura, os recursos materiais e o amparo dos pais/responsáveis das crianças são alguns dos desafios enfrentados pela escola Ciriaco Ferreira de Sousa para concretizar um ensino voltado para os anseios de sua comunidade. Quanto à questão curricular e à programação didática, faz-se necessário “prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos socioculturais” (FLEURI, 2001, p. 12). Já em relação ao professor, este deve estar motivado e preparado para realizar de fato uma educação quilombola que atenda as exigências e as configurações propostas pela resolução que normatiza a Educação Escolar Quilombola.

5.2 “A gente aprende a desenhar, a gente aprende a escrever, a gente aprende a ler”: as aprendizagens e as relações das crianças na/com a escola

Eu e Isadora acordamos 5h da manhã. Era o último dia do semestre, mas Isadora não demonstrava entusiasmo como geralmente vejo nos rostos dos meus filhos ao final de cada semestre. Nos levantamos e foi direto ao banheiro que localiza-se fora da casa. Arrumei o quarto e fui para o outro banheiro localizado na residência. Desde quando cheguei percebi que apenas eu tinha o direito de frequentar o banheiro de dentro da casa por mais que eu insistisse que poderia usar tranquilamente o que está localizado do lado de fora da casa. Ao sairmos do banheiro, quase que no mesmo instante avistei Maria Clara chegando com sua mochila e uma sacola de plástico e dentro dela uma garrafinha de água. Eu, as meninas e seu Inácio estávamos reunidos ao redor da mesa enquanto Mínga preparava o café. Tinha a nossa disposição: café, leite, bolo de goma, salsichas e ainda me foi oferecido beiju e cuscuz. Me satisfiz com o café com leite e o bolo de goma. Nossa alimentação foi demorada. Conversávamos mais que comíamos e, ao final o relógio já marcava 7:10h. Maria Clara esperava pacientemente, mexendo em seu longo cabelo amarrado em um rabo de cavalo. Ao sairmos, Isadora pegou sua mochila e, assim como Maria Clara, uma sacola de plástico com uma garrafinha de água dentro. O caminho que geralmente percorremos em cinco ou seis minutos hoje durou uns 13 se não me engano. Fomos devagar, conversando sobre as aulas, fotografei o percurso que faziam e em determinado momento elas pediram o celular para fazer algumas selfies. (DIÁRIO DE CAMPO, 13 de julho de 2021).

Imagem 11 - Maria Clara fazendo uma selfie (Foto 1)/Maria Clara e Isadora a caminho da escola (Foto 2)



Fonte: A autora. Registro do caminho para a Escola Ciriaco Ferreira de Sousa.

Friedmann (2015) afirma que, ao adentrarmos no universo do grupo pesquisado, geralmente modificamos sua dinâmica, e a citação acima é um exemplo disso. Não é comum Isadora chegar atrasada à escola; eu mesma a questionei em relação a isso. Atrasamo-nos devido à própria dinâmica de conversa durante o café da manhã e por percorrer aquele trajeto fotografando e realizando *selfies*. Quando chegamos à escola, Walkercia e Maria Jully já estavam lá e a professora Antônia estava fazendo um bolo de chocolate para comemorar o encerramento do período letivo. Disse-me que, ao colocar o bolo no forno, retomaria a aula.

Nesse dia, as aulas do Infantil – frequentadas por Francisco, Gabriela, Pedro Lucas e Caio - já haviam sido encerradas. Mas quando estão em período letivo, é comum todas as crianças ficarem juntas para conversar e para brincar antes do início das aulas e no recreio. Durante as conversas, as crianças foram unânimes em narrar o interesse em estudar na escola da comunidade. Esse interesse fica mais evidente nos relatos das crianças que estão finalizando o ciclo de estudos na escola da comunidade e iniciando um novo ciclo na escola em outra cidade, seja em Paquetá do Piauí, seja em Santa Cruz, como aponta a narrativa de Maria Clara:

Jaqueline:
 - Você gosta de estudar aqui?
 Maria Clara:
 - Humrum (balançando a cabeça em afirmativo).
 Jaqueline:
 - Por quê?
 Maria Clara:
 - Porque aqui é bem legal, as pessoas são legal. Aqui eu posso conversar com as professoras, mas lá no Paquetá todo mundo só fica sentado quieto, a gente não pode conversar com as professoras...
 Jaqueline:
 Quem te disse?
 Maria Clara:
 Valdemilson ele estuda lá. (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021).

A Escola Ciriaco Ferreira de Sousa possui turmas de Educação Infantil até o 4º ano do Ensino Fundamental. Maria Clara, Isadora e Maria Jully estão no 3º ano, e o ano seguinte será o último na escola da comunidade, tendo seus pais que escolherem em qual escola da “cidade” a criança estudará a partir do 5º ano em diante. Devido à proximidade, é comum que os pais optem por escola na cidade de Paquetá do Piauí ou em Santa Cruz.

As narrativas das crianças revelam seus medos e incertezas diante desse novo cenário:

Jaqueline:
 - Você gosta de estudar aqui?
 Isadora:
 - Eu gosto! Eu nunca quero estudar lá em Santa Cruz, porque lá em Santa Cruz é muito ruim.
 Jaqueline:
 - Por quê?
 Isadora:
 - Porque lá tem meninas chatas e falsas.
 Jaqueline:
 - E por que são falsas?
 Isadora:
 - Porque um dia eu tava lá em Santa Cruz, eu tava lá mais elas brincando aí chegou uma menina que ela só se acha. Ela quer mandar em todo mundo, não tem? Porque ela acha que ela é rica só por causa que o pai dela é doutor e também o pai dela é médico e trabalha no hospital. (ISADORA, 14 de julho de 2021).

Na pesquisa intitulada “A criança Bororo: entre a educação escolar e a educação indígena”, Saneto e Daolino (2019) buscam compreender a presença da instituição escolar no contexto da dinâmica cultural produzida pela etnia indígena Bororo observando os espaços, as ações e as interações da escola com a comunidade. Os resultados da pesquisa apontam que mesmo “impondo seus espaços, regras e rotinas

institucionais” a instituição escolar se torna uma aliada na medida em que “possibilita acessos e trânsitos de saberes de práticas tradicionais” (SANETO; DAOLINO, 2019, p. 187). A questão pontuada pelos autores foi observada a partir da presença constante de uma anciã e um ancião na ambiência escolar. Desde a minha imersão na comunidade, várias foram as queixas em relação ao distanciamento existente entre a escola e a comunidade. Nas primeiras reuniões da Associação de Desenvolvimento Rural Quilombola de Custaneira (ADRQC) das quais participei, Naldinho me confidenciou que a presença da professora da escola quilombola foi uma solicitação dele, tendo como justificativa a necessidade de que ela conhecesse os encaminhamentos sociais, políticos, econômicos e culturais realizados pela comunidade.

Em uma de minhas entrevistas com o Seu Inácio, ele demonstrou seu descontentamento com as práticas pedagógicas vigentes:

As crianças não vivem só em casa, vive na escola.... Assim, é mais as crianças que vivem mais na escola. E a gente fica preocupado, uma professora de Picos veio e aí disse a ela (referindo-se à professora da comunidade):

- Minha querida, o que os professores fala de quilombo para as crianças?

Ela (a professora da comunidade) disse que tinha esquecido. A gente já cobrou, mas é esquecida. A gente cobra mas eles não falam na escola. Assim, o dia da consciência negra que eles podia conscientizar que é um dia muito lindo que é um dia nosso, eles podia falar. O município aqui já detectou feriado. Foi pra Câmara, a Câmara votou e aprovou feriado nesse dia, dia da consciência negra e o colégio não tá falando nisso aí. Eu não sei o que é que vai fazer, por que as crianças da comunidade gosta das culturas, das atividades cultural, participa. Você vê bem aqui, quando você chega e vai falar alguma coisa, ela já tá colada em você bem aqui (referindo-se a filha Isadora). (INÁCIO, 6 de janeiro de 2020).

A preocupação com o ensino das crianças da Custaneira/Tronco era evidente quando eu me referia a essa temática com os pais e com as lideranças quilombolas, ainda mais quando percebiam que essa realidade era diferente nos quilombos vizinhos:

Na Mutamba nós temos uns professor que eles batem bem a questão quilombola no colégio. Diz sua trajetória dentro do colégio para os alunos, como começou a comunidade, como começou o sofrimento dos pais deles pra criar eles. Que levava coisa pra vender em Picos em costa de jumento. [...]. Isso é muito importante, mas a gente tá preocupado porque aqui não tá falando e é porque é uma nêga filha da comunidade. [...] As crianças pode crescer com essa curiosidade e depois ela pode cobrar. (INÁCIO, 6 de janeiro de 2020).

Em uma reportagem intitulada “Educação Quilombola: como as escolas incorporam os saberes do território”, publicada no site do Centro de Referências em

Educação Integral³⁴, Ingrid Matuoka pontua que a comunidade quilombola deve ser compreendida como um “território educativo”³⁵ tendo em vista que é na comunidade que as “crianças recebem uma educação integral, brincando, experimentando, conversando e observando as demais crianças e adultos”. E, de acordo com a autora, nesse contexto, a escola quilombola possibilita sistematizar os saberes e, assim, garantir o direito da comunidade à educação. Porém, se a instituição de ensino “não tiver um quadro docente e de gestão composto primordialmente por educadores oriundos da comunidade e atentos a uma educação quilombola, o resultado pode ser a imposição dos saberes curriculares sobre os locais” (MATUOKA, 2019, p. 1).

A fala da autora vai ao encontro da narrativa do Senhor Inácio quando cita a importância de focar as datas comemorativas do povo negro, o conhecimento das origens, da ancestralidade em conversa informais. O Senhor Inácio ressaltou também a importância de as crianças “aprenderem a fazer uma hortinha”. Isso demonstra sua compreensão sobre a relevância que a escola tem enquanto um espaço no qual a cultura local dialoga com o currículo escolar. Nesse sentido, é fundamental compreender que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas por meio de uma ação dialógica que fortalece a convivência escola-território e potencializa o aprendizado das crianças.

As narrativas das crianças pontuam outro item que merece ser destacado. Um dos trechos da narrativa de Maria Clara aponta para uma educação tradicionalista que não cabe mais nos moldes das práticas educativas quilombolas contemporâneas:

O que menos gosto é da prova.

Jaqueline:

- As provas são difíceis?

Maria Clara:

- Um pouquinho pra nós, mas lá no Paquetá vai ser muito, muito difícil. E os professor lá não ensina! (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021).

Pensar novas práticas de ensino-aprendizagem e novas formas de processos avaliativos é urgente em todas as esferas escolares. Ao que pese uma escola quilombola

³⁴ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-quilombola-como-as-escolas-incorporam-os-saberes-do-territorio/> Acesso em 18 nov 2021.

³⁵ **Território educativo** é aquele, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/glossario/territorio-educativo-2/> Acesso em: 18 nov. 2021. Para mais informações a respeito do conceito e aplicabilidade do Território Educativo, ver: PEDRO, Joanne Cristina. **Território Educativo: mapeando e decifrando aprendizagens “além-muros”** - Caxias do Sul/RS. 2017. 227f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

e/ou que recebe alunos quilombolas, verifica-se nas narrativas das crianças que as mudanças para se adequar à Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Quilombola e aos anseios do corpo discente se fazem necessárias. O cotidiano institucional tradicionalista exclui as particularidades de ser e de viver do grupo em pesquisa. Nesse sentido, Paula (2014, p. 29) frisa a necessidade “de criar propostas pedagógicas contextualizadas com vistas a resgatar práticas e experiências existentes nessas comunidades e a produzir material didático, brinquedos e brincadeiras”.

A Escola Quilombola Ciriaco Ferreira de Sousa possui um projeto político-pedagógico que exclui todas as garantias de uma educação escolar diferenciada, como proposta pela Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Quilombola. Além de desatualizada (2013–2014), a escola não prevê um calendário específico, nem um planejamento estratégico que permita tornar a educação escolar e a educação quilombola complementares. A exemplo disso, podemos citar a experiência constatada por Saneto e Daolino (2019) na escola indígena onde a organização e o planejamento garantem como letivos os dias em que a comunidade está envolvida com alguma manifestação cultural. Exemplo como esses demonstram que é possível e necessário que essas esferas sejam complementares.

Quando uma criança quilombolas diz que na escola ela “aprende a desenhar, “aprende a escrever”, “aprende a ler”, tais narrativas reforçam um modelo de aprendizagem escolarizado com imposição de regras e normas disciplinares que vão na contramão das propostas educacionais e dos anseios dos próprios quilombolas. Inúmeros são os desafios a serem enfrentados pela Escola Ciriaco Ferreira de Lima e pela Comunidade Quilombola Custaneira/Tronco. A educação quilombola deve ser pensada desde a Educação Infantil. Incluir práticas educativas em consonância com os anseios do quilombo é uma das ações que proporcionará a perpetuação e a transmissão da tradição do povo quilombola.

5.3 Conhecendo as experiências escolares por meio da performance: a confecção da maquete

Para conhecer e compreender o universo quilombola pelo viés das próprias crianças, foram pensados procedimentos específicos para serem desenvolvidos com esses interlocutores. A pesquisa sobre/com as crianças quilombolas me direcionou para o campo dos Estudos da Performance. E no que se refere a este campo, a tese recorre

aos ensinamentos de Richard Schechner por compreender que seus estudos se aproximam da proposta desejada. De acordo com o autor, “toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance” (SCHECHNER, 2006, p. 30). O autor ainda pontua que, atualmente, as pessoas vivem suas experiências cotidianas por meio de performances, seja vestindo-se para um evento, nas rodas de conversa, interpretando papéis de vida (mãe ou filho) ou papel profissional (estudante, engenheiro), por exemplo.

Schechner (2006, p. 42) reforça que nem todo evento “é” performance, mas que “qualquer comportamento, evento, ação, ou coisa pode ser estudada ‘enquanto’ performance”. Dentre os tipos de situações que acontecem enquanto performance, interessa-me destacar o que o autor pontua como aquelas da “vida cotidiana”. Tal escolha se justifica pela consideração de que essa vivência envolve “aprender determinadas porções de comportamentos culturais de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais” (SCHECHNER, 2006, p. 29-30).

A questão de compreender a vida cotidiana enquanto performance elencada por Schechner (2006) se aproxima da proposta desta tese, construída com as crianças quilombolas. Isso porque o cotidiano e o desenvolvimento de atividades lúdicas trazem questões que auxiliam a compreensão do universo infantil. Assim, investigar a vida cotidiana dessas crianças enquanto performance amplifica o olhar e a escuta do pesquisador. Ademais, compreende-se que a criança é um ator social atuante e que tem “um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja” (COHN, 2005, p. 27), além de “formula(r) um sentido ao mundo que a rodeia” (COHN, 2005, p. 27). Então, a aproximação com os estudos da performance busca valorizar esse protagonismo das crianças diante do contexto na qual elas vivem.

Tal valorização ocorre quando, além de olhar e de escutar, exploram-se, ludicamente e com as crianças, os espaços performáticos. Entender seus olhares e gestos, suas danças, dramatizações e relações com os pares possibilita compreender suas visões de mundo e como elas se constituem enquanto crianças quilombolas. Nesse sentido, Hartmann e Gasperin (2018, p. 155) destacam que, para realizar pesquisas com crianças sendo adulto, “faz-se necessário o treino da escuta com todos os poros, uma escuta que evoca todos os outros sentidos, respeitando essas pequenas vozes que buscam suas próprias estratégias para estar no mundo”. Além disso, as comunicações das crianças “nem sempre são diretas, ao contrário, são sutis e necessitam de

sensibilidade e cuidado para não serem ignoradas ou mal-interpretadas pelos adultos” (HARTMANN; GASPERIN, 2018, p. 155).

Em diálogo com a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007; SARMENTO; PINTO, 1997), a professora Marina Marcondes Machado, em seus estudos de pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro, percebeu o protagonismo da criança como um ato performático. Com isso, a autora elaborou a noção de “criança performer” para apontar que o cotidiano das crianças é envolto de performances. Machado classifica como atos performativos dessas crianças “toda e qualquer ação da criança que se mostre repleta de expressividade: seja um grito, um pulo, um dizer, um desenho, um bocejo...” (MACHADO, 2010b, p. 3).

Nesse sentido, compreendo que a corporalidade da criança tem uma relação direta com a cultura e, conseqüentemente, com o processo de socialização. De acordo com Machado, essa relação se estabelece porque a infância é um período “marcado pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo” (MACHADO, 2010a, p. 122). Assim, para a autora:

a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância. (MACHADO, 2010a, p. 123).

Interessa-me compreender a expressão corporal que representa a condição de ser criança quilombola na comunidade em questão. Trata-se de buscar compreender tais expressões a partir do universo infantil, estando entre elas, seja por meio do brincar com os artefatos locais ou com a natureza, seja por meio de modelagens ou criações. Em outras palavras, o que me interessa é ofertar possibilidades para que se possa dialogar com as crianças.

Com esse intuito, nesse capítulo recorro à elaboração de maquetes e, para realizar o roteiro das atividades e o roteiro de observação, inspiro-me nas questões propostas por Schechner (2006) e na pesquisa desenvolvida por Luciana Hartmann em seu estágio pós-doutoral. No artigo intitulado “Eles brincam de Guerra Mundial: protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes”, Hartmann (2018) descreve uma pesquisa desenvolvida com crianças de duas escolas públicas francesas de Ensino Fundamental.

Seu objetivo era analisar “a forma como as crianças e suas personagens se colocam no mundo ‘em performance’, ou seja, em relação, em contexto, em ação” (HARTMANN, 2018, p. 940). Em outras palavras, por meio dos Estudos da Performance, a pesquisadora analisou o que e como as crianças contam suas histórias.

O roteiro para a realização da atividade de elaboração de maquete se baseou em sete passos, a saber:

- 1º - Escolha do espaço adequado: buscar lugares que tivessem o mínimo de presença de adultos;
- 2º - Disposição das crianças no espaço da maneira que achassem conveniente;
- 3º - Conversa com as crianças em relação à atividade proposta;
- 4º - Escolha do tema;
- 5º - Coleta na natureza dos materiais que foram utilizados na elaboração da maquete;
- 6º - Confeção da maquete;
- 7º - Apresentação.

As questões observadas para compreender a criança enquanto performance (SCHECHNER, 2006) foram: como essa atividade está se desenvolvendo quanto ao espaço e ao tempo? Como essas crianças se expressam corporalmente? Como esses corpos se apresentam? O que as crianças conversam enquanto elaboram as atividades propostas? Como conversam? Quais papéis as crianças desempenham quando desenvolvem e apresentam as atividades? Quais elementos culturais e identitários podem ser percebidos com essas atividades?

Por fim, reforço que a proposta ancorada em atividades performáticas tem o intuito de possibilitar novas formas de ver e ouvir as crianças. Além disso, almejo suprir uma lacuna que penso estar aberta nesta pesquisa, que é a de tornar as crianças coprodutoras da tese e protagonistas de todo o processo. Ensejo que este trabalho possa dialogar com as crianças quilombolas por outras vias, como a corporal, a emocional e a imaginativa, por exemplo, e não apenas pela via escrita.

A confecção da maquete ocorreu no dia 13 de julho de 2021, uma terça-feira à tarde, embaixo da latada, como todas as atividades realizadas por mim durante o processo de doutorado. O lugar foi considerado por mim o ideal por estar distante dos olhares curiosos dos pais e pela sombra proporcionada pela árvore. A referida árvore

produz um fruto chamado pelos moradores de “cola”. Esse fruto produz uma liga semelhante à cola (tipo escolar) que, inclusive, foi utilizada pelas crianças para colar o material da maquete.

Dispus de duas placas de isopor, uma ao lado da outra, e as crianças se organizaram ao redor delas. Enquanto eu explicava o conceito de maquete e a proposta da atividade, Maria Clara pegou meu celular e realizou alguns registros fotográficos.

Imagem 12 - Orientações para a confecção da maquete



Fonte: Arquivo pessoal. Imagens registradas por Maria Clara durante as orientações para a elaboração da maquete.

Após a explicação, as crianças correram em direção aos quintais. Todas foram na mesma direção guiadas por Valdemilson. Cerca de dez minutos depois retornaram com pratos de isopor, latas de sardinhas, caixa de papelão de cerveja, lata de leite em pó, caixa de cigarro, pedras, folhas, garrafa de água e outros objetos. Com o material encontrado e disposto ao lado de cada criança, percebi que elas não tinham inicialmente noção do que iriam construir. Uma olhava para a outra, olhava para o material recolhido, olhavam para o isopor, até que Anderson (Andin) iniciou o processo de confecção. A relação das crianças com as outras crianças e a relação delas com seus materiais já se caracteriza para Schechner (2006) como performance, tendo em vista que, para o autor, toda ação humana é cercada de elementos performáticos.

À medida que as ideias foram surgindo, as crianças se movimentavam, recortavam e colavam os materiais. Ao todo, sete crianças (três meninos e quatro meninas) participaram da confecção da maquete. Durante o processo, houve pequenas discussões devido ao monopólio da cola e da tesoura, e o que pesou refere-se ao fato desta pesquisadora ter levado apenas duas tesouras e quatro tubos de cola. Algumas

crianças tinham tesouras sem ponta em casa, mas se recusaram a levá-las às atividades. Acredito que pelo zelo que elas tinham com os seus materiais escolares.

Imagem 13 - Início da criação da maquete



Fonte: A autora. Imagens das crianças embaixo da latada realizando a atividade performática.

Andin percebeu, por parte de algumas crianças, a inquietação quanto à definição do tema e disse:

- Eu tô sabendo o que eu tô fazendo. Vai ter gente aí que não sabe o que tá fazendo!

Valdemilson responde:

- Eu sei o que eu tô fazendo.

Walkercia diz:

- Eu tô fazendo um bolo.

E Isadora finaliza:

Eu tô fazendo não sei nem o quê e tô fazendo! (ANDIN, 13 de julho de 2021).

Imagem 14 - Execução da maquete



Fonte: A autora. Imagens das crianças finalização suas maquetes.

Cada criança apresentou sua criação individualmente. Isadora, que passou a maior parte do tempo observando a criação dos amigos e queixando-se por não ter encontrado papelão, não demonstrou interesse em apresentar seu trabalho ao grupo, e eu não insisti.

Com uma base feita com a lata de sardinha colada à uma caixa de cigarro, isopor e folhas, Maria Clara apresentou: “você quer saber o que é? É a minha escola!” Com o dedo, apontou cada item colocado na criação: “aqui é a casa de Isadora, aqui é a minha. Aí nós vamos juntas para a escola. Nós passa por aqui, nós sobe por aqui. A gente lava os pés aqui. Aqui nós entra. Aqui é a nossa sala. Aqui é a sala dos pequenos. Aqui é a cozinha é onde a gente come. Essa é a minha escola!”

Imagem 15 - Criação da Maquete – Maria Clara



Fonte: A autora.

Desde o início da criação, Valdemilson falava para mim e para os colegas que confeccionaria um aluno dentro de uma sala de aula: “olha aqui, é um aluno sentado na cadeira!” Ao finalizar, Valdemilson explicou: “aqui é um menino na sala de aula. Aqui é a mochila dele, aqui é o caderno dele, (apontando para o papelão). Aqui é a mesa do professor (apontando para as latas de sardinha) e aqui é o quadro (apontando para outro papelão)”.

Imagem 16 - Criação da Maquete – Valdemilson



Fonte: A autora.

Com a criação toda confeccionada com papelão, Andin foi sucinto ao relatar: “aqui é uma mesa, umas cadeiras e um pé de pau”. Percebi que ele se apressou para desviar a atenção para outra criança: “e esse de Valkércia é o quê?” Valdemilson respondeu: “um bolo!” Andin complementou: “Haaa, pensei que ela não ia saber não!”

Imagem 17 - Criação da Maquete – Anderson



Fonte: A autora.

Com paredes feitas de caixa de cerveja, Maria Jully explicou: “tia, aqui é minha escola! Aqui é a porta (apontando para a abertura da caixa) E aqui é a cadeira onde Isadora senta, eu sento e (Maria) Clara senta (sinalizando para cada uma das folhas dispostas uma ao lado da outra)”.

Imagem 18 - Criação da Maquete – Maria Jully



Fonte: A autora.

Com uma lata de leite como base e uma lata de óleo em cima decorado com folhas e a fruta “cola”, Walkercia disse “isso é um bolo feito de chocolate!”, fazendo referência ao bolo feito pela manhã na escola pela professora Antônia. Ao ser questionada se ela comia muitos bolos na escola, Walkércia enfatizou: “Muiiiiiitos!”

Imagem 19 - Criação da Maquete – Walkércia



Fonte: A autora.

Pedro Lucas, o mais novo do grupo (5 anos), foi a última criança a apresentar sua criação. Com um recorte quadrado de caixa de cerveja, ele me relatou: “aí é um quadro, de ir para o colégio”.

Imagem 20 - Criação da Maquete – Pedro Lucas



Fonte: A autora.

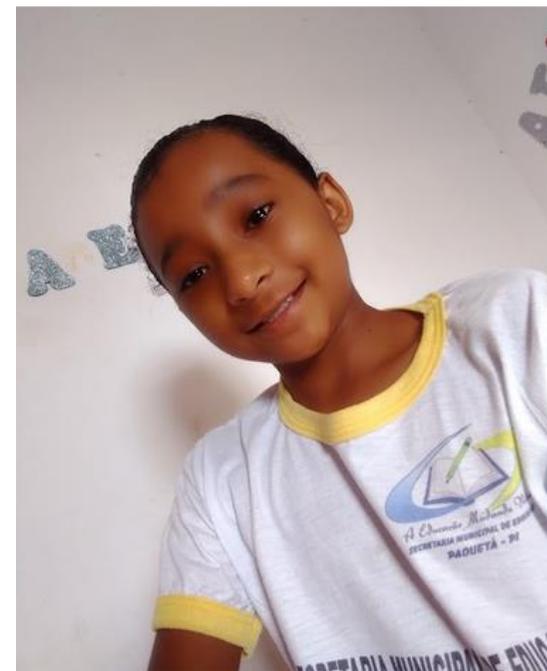
Com o desenvolvimento da atividade, pude perceber, de início, um certo desconforto por parte das crianças por não serem direcionadas a realizar algo específico. Quando retornaram dos quintais, com os materiais recolhidos, a incerteza do que realizariam deu lugar à produção criativa. Alguns mais tímidos, outros mais afoitos, mas cada um, da sua maneira, trouxe representações da escola. Minha provocação afetou olhares, gestos e a relação com seus pares de modo a fazê-las perceber sua constituição enquanto criança quilombola. Dessa situação de criar e de brincar com o intuito de conhecer as lembranças das crianças quando pensam na escola, exploro um espaço de convívio muito conhecido por elas. E ao realizar essa atividade provooco as crianças a perceber e conhecer com outro olhar, outra escuta e outra corporeidade seu espaço escolar.

A atividade performática apresentada pelas crianças possibilitou verificar os elementos que mais foram acionados por elas, tais como: mesa, cadeira, lápis, quadro, estrutura áulica, paredes e crianças sentadas nas carteiras uma ao lado da outra. Tais percepções demonstram que as práticas tradicionais de ensino estão enraizadas no processo lúdico das crianças. Isto é, a estrutura escolar tradicionalista ocidental está cristalizada na instituição quilombola. Mesmo sabendo que a escola tradicional sofreu diversas transformações ao longo do tempo, o que prevalece é o caráter passivo de ensino. Nesse contexto, a escola define o que deve ser ensinado e aprendido, como as crianças devem se portar cumprindo regras, e impõe aos corpos desses pequenos limites “pois ensinar traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário e de linguagem e impõem uma subserviência aos rituais” (MELLO; FERRI, 2016, p. 2).

É urgente pensar apara “além-muros”, deixando evidente nas atividades pedagógicas possibilidades de conteúdos programáticos que possam ser integrados ao

território quilombola. Compreende-se que a noção de pertencimento à comunidade pode ser acentuada a partir de experiências do território educativo, construindo, assim, uma possibilidade educativa rica em significados.

5.4 Selfies na escola



5.5 Fotoetnografia da escola





6 BRINCAR É VIVER! SOBRE AS BRINCADEIRAS OS BRINQUEDOS E O FAZ DE CONTA

Heitor, Pietro e Isadora trouxeram ao meu encontro as outras crianças. Maria Clara é a primeira a me abraçar:

- Tia, eu tava com saudades!

- Eu também! – respondi. Senti saudades de todas vocês! – complementei.

Maria Jully também me abraça.

- Soube que você foi para São Paulo, gostou de lá? – pergunto.

Ela balança a cabeça em afirmativo e responde um baixinho ‘sim’ com um sorriso no canto da boca. Walkércia fica parada me olhando sem saber ao certo se me abraça ou não. Antes mesmo de tomarmos qualquer ação Isadora fala:

- Vai, abraça a tia!

- Tia, você trouxe coleção e papel para gente desenhar? – pergunta Maria Clara.

- Sim, está no carro – respondi.

- Pois vamos fazer isso agora? – questiona Maria Clara.

Heitor me puxa pelo braço e fala baixinho:

- Eu não quero desenhar, mãe!

Ele quer brincar de correr (de esconde-esconde e de pega-pega) com as crianças. Mas foi vencido por votação da maioria. (DIÁRIO DE CAMPO, 5 de junho de 2021).

Imagem 21 - Crianças desenhando embaixo da latada



Fonte: A autora. Da esquerda para direita: Isadora, Maria Clara Maria Jully, Valkércia, Heitor (em pé atrás de Valkércia), Valdemilson e Pietro.

6.1 “Tô só brincando! Sou criança, e criança brinca!”: as brincadeiras das crianças quilombolas

A citação da página anterior foi proferida no dia 5 de junho de 2021, oito meses depois da última visita à comunidade. Como já discorri, a pandemia alterou o cronograma da pesquisa e a intenção da viagem neste dia foi organizar uma nova data para que eu pudesse passar alguns dias no território para compreender o processo de socialização das crianças quilombolas na família, entre seus pares, por meio das brincadeiras, dos brinquedos e do faz de conta. Meu retorno à comunidade para permanecer por uma semana ocorreu no dia 12 de julho.

Durante esses oito meses após a qualificação, relendo os escritos da tese, revendo os fichamentos e realizando novas leituras, uma pergunta permeou os dias que antecederam a minha viagem: “como entrar no universo infantil quilombola das brincadeiras?” Por mais que eu já tivesse contato com as crianças, foi a primeira vez que eu passei um certo período de dias exclusivamente com as crianças e com o olhar voltado para elas. Dormi no mesmo quarto que uma delas. Fui e voltei para a escola com elas. Fizemos as refeições juntas. Após o período da escola, as crianças se reuniam comigo na latada e só retornavam para suas casas perto do pôr do sol. Assisti desenhos, filmes e novelas com elas. Acompanhei as brincadeiras, as brigas e as reconciliações, mas entrar nesse universo não foi tão fácil como escrever as linhas acima.

Friedmann (2015, p. 41) revela que, quando entramos no universo infantil, “mesmo com a maior delicadeza que possamos ter nesse nosso movimento”, nós, pesquisadores “modificamos de alguma forma a ‘cena’ e o processo do outro”. Porque, para a autora, não é apenas o adulto que altera sua rotina para receber o visitante, mas a criança também acaba alterando sua rotina para nos receber. A própria autora traz os seguintes questionamentos: “atravessamos suas brincadeiras ou as observamos de longe? Brincamos junto e nos tornamos crianças por alguns momentos? Podemos? Devemos?” (FRIEDMANN, 2015, p. 41)

Não há uma receita definida para se aproximar das crianças. A autora acima frisa que o necessário para essa aproximação é um diálogo humano e verdadeiro, pois o fato de o pesquisador “já ter sido criança um dia pode ser uma ponte possível para a conversa” (FRIEDMANN, 2015, p. 43). Corsaro (2002; 2005), em sua pesquisa com as crianças do ensino infantil, utilizou o método de entrada reativa em campo. O autor ficou sentado no *playground* das escolas esperando que as crianças o notassem e se

aproximassem. No meu caso, minha aproximação com o universo infantil ocorreu por intermédio dos meus dois filhos, Pietro (4 anos) e Heitor (8 anos). Com eles pude me aproximar das crianças quilombolas de maneira mais natural, além de obter relatos do universo infantil quilombola pelo olhar de crianças não quilombolas. A perspectiva do Heitor (8 anos) e os questionamentos que ele fez enquanto criança para o universo de outra criança enriqueceram minhas análises e aprimorou minha tese.

O retorno à comunidade ocorreu em uma segunda-feira, dia 12 de junho, por volta das 9h30min. da manhã. Soube pela Minga que as crianças estavam na escola e que o período letivo se encerraria no dia seguinte, na terça-feira, dia 13. Fui com Pietro à escola e no caminho ouvimos os gritos das crianças. Devido ao horário, percebi que elas estavam no recreio. No pátio conversavam Isadora, Valkércia, Maria Clara, Maria Jully e Pedro Lucas. Na sala de aula do fundamental, Vanderléia (mãe de Walkércia) conversava com a professora Antônia. Toinha, como é chamada por todos, é professora do ensino infantil, mas estava substituindo a professora Francisca Leal Barros de Carvalho, que estava fora para acompanhar seu pai em consultas médicas. As crianças ficaram eufóricas quando nos viram; me abraçaram e perguntaram quantos dias eu ficaria na comunidade. Maria Clara contou-me empolgada que faríamos um piquenique.

Ao sair da escola, parei na casa de Donana (avó de Walkércia) até encerrar o horário da aula. Retornei com Maria Clara, Maria Jully e Isadora. Walkércia ficou com meu celular assistindo filme. No dia anterior à minha viagem, baixei da Netflix os seguintes filmes: *Kung Fu Panda 3*, *Meu Malvado Favorito 2* e *Como Treinar seu Dragão 3*. Walkércia ficou assistindo *Kung Fu Panda 3*. Depois do almoço, por volta das 13h, Maria Clara chegou com uma caixinha de doces. Soube que os doces eram do aniversário do Heitor (seu irmão), que havia completado 1 ano no sábado anterior. Maria Clara estava arrumada, como quem fosse para uma festa, e muito entusiasmada; queria começar o piquenique. Ela, Isadora e eu fomos chamar Walkércia, mas a encontramos no caminho indo em direção à latada. Walkércia me devolveu o celular e na volta conversamos:

- Quem teve a ideia do piquenique? – perguntei.

Maria Clara:

- Foi eu! Foi assim, foi no dia que eu ia pra casa da minha avó, mas eu não queria, porque eu tava me sentindo muito mal, com dor de barriga e com vontade de vomitar. Aí eu não fui. Aí eu pensei, já que eu tava lá, vou mandar uns convites pras meninas pra fazer um piquenique. (Convite) de papel pra Walkércia, para (Maria) Jully e para Isadora. Aí eu disse a elas pra quando a senhora chegasse a gente fizesse um piquenique.

Isadora interrompe dizendo que foi ela quem deu a ideia.

Eu:

- Vocês sabiam que eu vinha pra cá?

Isadora respondeu:

- Maria Clara não sabia, aí Maria Clara disse: ‘Mas eu acho que não vai dá certo. Jully não tá aqui, a mãe dela não vai deixar. A mãe de Walkercia também’. Aí eu disse: ‘Mas minha mãe disse que a tia vem pra cá, e no dia que ela vier, a gente faz o piquenique!’

Eu:

- E você sabe o que é um piquenique?

Maria Clara:

- Sei muito! É onde a gente bota uma toalha, aí a gente bota um monte de comidinha lá, aí as amigas se senta. Aí nós come a comidinha conversando. Aí quando acabar a comidinha, a gente conversa algumas coisas a gente pode até brincar.

Eu:

- E você gosta de fazer piquenique?

Maria Clara:

- Anhrãm

Eu:

- E você já fez outros piqueniques?

Maria Clara:

- Eu já fiz piquenique um dia mas não foi muito bom porque só tinha umas laranjinhas, mas aí hoje vai ser muito bom! Nós temos que botar o pano, arrumar as coisinhas e nós temos que esperar Maria Jully. Enquanto nós espera ela, nós podemos assistir o filme?

Eu:

- Podem.

Maria Clara:

- Êbaaaa!”

Chegando perto da latada, Maria Clara comenta com Walkercia:

- Walkercia, eu tenho um brigadeiro enorme, não é tia?

Eu:

- Sim, ela tem. Eu também trouxe alguns lanches para comermos no piquenique.

Elas querem saber o que eu trouxe de atividades para elas fazerem. Perguntam se tem atividades de desenhar e de pintar.

- Eu quero o de pintar! – afirma Walkercia.

- Por que você quer o de pintar? – eu pergunto.

- Porque é divertido! – Walkercia responde.

- Porque faz tipo assim, exercício na mão. – Isadora completa.

- Pintar é quando a gente imagina que tá tudo cinza e a gente mistura umas cores para ficar bem bonito e parecer uma arte. – finaliza Maria Clara.

Mínga nos empresta um lençol para ser disposta no chão da latada. As três meninas se organizam para arrumar o espaço do piquenique. O forte vento dificulta as meninas colocarem o lençol no chão. As pedras perto do pé de ‘cola’ são usadas para segurar o lençol. Isadora vendo a maneira como Maria Clara coloca a pedra se irrita e diz:

- Coloca direito!

Maria Clara:

- Calma!

Isadora:

- Walkercia, pega essas duas pedras aí pra eu!

Maria Clara:

- Tem que botar mais uma no meio pra não voar.

Isadora:

- Pega outra pedra p botar no meio.

Maria Clara:

- Olha aqui Walkercia, pega essa aí! – referindo-se a outra pedra maior.

Isadora:

- Minha fia, já tá bom de pedra! – falando para Maria Clara.

Maria Clara:

- Eu sei, só vou colocar mais essa bem aqui e pronto! (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de julho de 2021).

Antes mesmo da minha chegada ao Tronco, o piquenique já havia sido organizado pelas crianças. Na percepção delas, a minha presença no evento facilitaria que os pais mais rígidos aceitassem a participação dos seus filhos. De fato, isso era verdade. Todas as atividades solicitadas por mim, e até aquelas não solicitadas em que as crianças citavam meu nome para ter o consentimento dos pais, eram atendidas. Por isso a euforia com a minha chegada: assim as permissões seriam conseguidas mais facilmente.

O sol ainda muito forte foi amenizado pelo vento, que tanto atrapalhou a organização da toalha. A latada, local escolhido pelas meninas naquele período de muito calor e sol forte, foi o espaço ideal para o evento ao ar livre.

Não houve preocupação com o que comer. As crianças queriam estar ali, com a toalha, os doces da Maria Clara, conversando, desenhando e assistindo aos filmes que baixei no telefone celular. Na bagagem levei alguns salgadinhos (tipo Fandangos e Cheetos), pirulitos e chocolates. Dispus de algumas dessas guloseimas para o piquenique. Pedi a Minga alguns potinhos de plástico para dividir os salgadinhos e os levei para a latada. Maria Clara arrumou os doces em cima da toalha. As crianças sugeriram assistir ao filme no celular enquanto esperavam Maria Júly chegar para, assim, poder dividir os doces. Dos meninos, apenas Francisco e Pedro Lucas participaram do piquenique. Mesmo sabendo sobre o evento na escola, Tiago só apareceu depois, junto com Valdemilson, para brincar de pega-pega.

O piquenique me proporcionou a oportunidade de observar o protagonismo das crianças na organização do evento, na tomada de decisão para a escolha do local, na decoração do espaço, na escolha das guloseimas e das atividades a serem desenvolvidas durante o evento. Nessa proposta lúdica também pude perceber como as crianças gostam de estar juntas, de dividir e de compartilhar o que têm com as outras crianças. Marcia Lucia Anacleto de Souza (2015), em sua tese que aborda a infância quilombola vivida pelas crianças do Quilombo Brotas (Itatiba, SP), apresenta sua experiência com o piquenique realizado pelos pequenos: “o episódio do piquenique traduz o protagonismo infantil na auto-organização de uma proposta coletiva e lúdica, a qual também indica como as crianças elaboram sentidos para a vida no grupo” (SOUZA, 2015, p. 184-185).

Imagem 22 - Piquenique



Fonte: A autora. Crianças embaixo da latada participando do piquenique.

Souza (2015) e Paula (2014) são algumas das autoras que abordam a questão das crianças quilombolas a partir do ato de brincar e das brincadeiras. Na perspectiva de Souza (2015, p. 242), “a criança quilombola é um sujeito lúdico que cria brinquedos e brincadeiras, enquanto anuncia modos de vida, concepções de mundo, aprendizagens, educação”.

Souza (2015) compreende que é por meio do ato de brincar que essas crianças adquirem “percepções sobre a comunidade, a história, a identidade negra e quilombola e a relação com o campo mítico-religioso” (SOUZA, 2015, p. 242). As autoras supracitadas pontuam, por fim, que é a partir das brincadeiras e da relação que as crianças estabelecem com os brinquedos que se produzem as chamadas culturas infantis.

O termo “culturas infantis” dialoga com os ensinamentos de William Corsaro, teórico da Sociologia da Infância, emprega a concepção de “reprodução interpretativa” para afirmar que, no contexto da brincadeira, a criança produz cultura com seus pares. A cultura de pares é compreendida, assim, como o conjunto de atividades lúdicas que a criança produz e sociabiliza com outras crianças (CORSARO; EDER, 1990). Sarmento (2002, p. 11) complementa que “a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano [...]”.

Por esse motivo para as crianças, de um modo geral, o ato de brincar e as brincadeiras são elementos que contribuem para a construção de sentido e de pertencimento ao mundo social. Isso porque as atividades lúdicas proporcionam, além das aprendizagens próprias do seu grupo, a transmissão de uma cultura e, no caso específico, da cultura quilombola. Nessa perspectiva, o conceito de reprodução interpretativa:

Diz respeito a algo que vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura maior pelas crianças através da brincadeira. Compreende o fato de que ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e conseqüentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p. 242–243).

A participação de cada gênero nas brincadeiras - a linguagem autoritária por ora dos meninos, independentemente da idade, ora das meninas mais velhas da comunidade - ativa informações do mundo adulto. Isto é, essas crianças adotam papéis estáveis e coerentes com a cultura do mundo adulto. É preciso lembrar que as crianças iniciam

suas vidas inseridas em uma esfera de socialização já definida. Segundo Corsaro (2002), é o contato com a cultura e com o mundo adulto que contribui para a construção e o desenvolvimento dos mundos sociais infantis. E assim, com essa apropriação, as crianças contribuem para a reprodução interpretativa do mundo adulto.

Nessa perspectiva, vários aspectos são importantes para compreender o processo de socialização das crianças quando se refere ao ato de brincar. Elenco abaixo alguns pontos que foram observados nos espaços de brincadeiras, tais como a casa, a escola e a rua:

- Caracterização dos espaços onde as brincadeiras se desenvolvem. Tipos de brincadeiras. A dinâmica das brincadeiras. Participação de cada criança;
- Apropriação de elementos da natureza como brinquedo. Relação estabelecida com os brinquedos;
- Observação da aquisição de competências: com essas brincadeiras e brinquedos, quais competências foram adquiridas pelas crianças?
- A minha participação nas brincadeiras;
- Diferenças: há diferença em relação às brincadeiras e aos brinquedos quanto ao gênero? E em relação à idade?

Durante as conversas informais, as brincadeiras mais citadas foram a cobra-cega, o pega-pega, de cola, de se esconder e adaptações pelas próprias crianças das brincadeiras citadas acima. Na comunidade a rua é uma extensão da casa e, para as crianças quilombolas, isso facilita o ato de brincar, principalmente quando as brincadeiras estão relacionadas a dinâmicas de correr, de pular, de subir e de se esconder. O espaço lúdico proporciona várias possibilidades de apropriação do território quilombola.

Ao considerar as falas das crianças sobre o que brincam, identifica-se a repetição de brincadeiras como estas: “eu gosto mais do se esconde porque a pessoa fica correndo atrás da gente!” (Maria Jully); “eu gosto de se esconder, brincar de pega pega” (Tiago); “eu gosto de pega-pega, brincar de boneca, andar de bicicleta” (Isadora). Todas as manifestações lúdicas citadas acima fazem parte do seu repertório de brincadeiras.

Na rua, mais especificamente embaixo da latada ou de alguma outra árvore com bastante sombra, devido à intensidade do sol mesmo no período da manhã, eram frequentes as brincadeiras de pega-pega, de cobra-cega e de cola. Já o de se esconder

explorava todo o território da rua e da casa. Além do ato de brincar de andar de bicicleta, as crianças também a utilizavam para trazer as outras crianças para brincarem juntas, como também levar e trazer produtos ou recados a mando dos pais. A citação abaixo apresenta um pouco a dinâmica de uma das brincadeiras presenciadas por mim:

Valdemilson se voluntaria para começar a brincadeira. Ele corre em direção às crianças para consegui pegá-las. As crianças arroteiam no carro e gritam.

Isadora reclama:

- Não vale na terra Pietro, só aqui! – referindo-se ao espaço da latada.

Meus filhos parecem não compreender as regras do jogo e em vários momentos a brincadeira é parada para ser explicada aos meus filhos.

Isadora:

- Por ai não vale! Não vale sair da latada!

O espaço precisa ser reduzido para que a brincadeira não se perca e as crianças não fiquem cansadas rápidas.

Pietro grita:

-Agora eu! Agora eu! (querendo ser a criança que pega as outras).

Mas os maiores fingem não escutar. Criança pequena não consegue pegar com tanta agilidade os maiores.

Heitor resmunga:

- Mãe, eu machuquei meu dedo! (DIARIO DE CAMPO, 5 de junho de 2021).

As brincadeiras de pega, de esconde, de cobra-cega e de congela apontam como as crianças se apropriam do território quilombola. Com base na citação acima, percebi que há regras implícitas para a referida brincadeira, as quais meus filhos desconheciam: o pega estava restrito ao espaço da latada e as crianças menores podem participar do pega, mas elas nunca serão as crianças que irão pegar. É nessa participação que os pequenos aprendem as regras do jogo. Em relação a este aspecto, Sarmiento (2004, p. 10) revela que “as crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte”.

A organização desse fazer lúdico ocorre a partir da relação entre elas. As crianças juntam-se em grupos mistos (tanto em gênero quanto em idade), escolhem a brincadeira e quem a inicia, e as regras são estabelecidas (explícitas ou implicitamente) apenas pela disponibilidade e vontade de brincar. Pela dinâmica das brincadeiras que pude perceber naqueles dias, geralmente quem iniciava e escolhia as brincadeiras era o Valdemilson, o mais velho do grupo, como podemos ver na citação abaixo:

Depois dos desenhos realizados pelas crianças, Isadora propõe:

- Ei, bora brincar de pega pega, de congela?

Valdemilson que estava indo embora para a sua casa volta e responde:

-Pois bora brincar de congela!

Eu:

- E como é o congela?

Isadora:

- O congela você corre aí se você pegar a pessoa, a pessoa fica congelada. Aí outra pessoa tem que vir e descongelar. Se a pessoa for congelada três vezes é (a próxima a congelar os colegas). (DIÁRIO DE CAMPO, 5 de junho de 2021).

Já a brincadeira de esconde-esconde possibilita uma maior exploração do território quilombola. As crianças não se limitavam apenas ao espaço da latada, mas percorriam outros espaços como as casas, as árvores e os quintais. Em relação à dinâmica dessa brincadeira, Souza (2015, p. 154) aponta surpresa com as crianças do Quilombo Brotas: “ao observar a brincadeira me surpreendia a distância e o local dos esconderijos, que podiam ser em meio à mata, próximo ao córrego ou ao lado de casas distantes do ponto inicial da brincadeira.” Assim como Souza (2015), me surpreendi com a desenvoltura dos pequenos em escolher lugares nunca imaginados por mim para se esconder, como os currais, os galinheiros, as árvores mais frondosas, entre outros.

Paula (2014) também registrou o ato de brincar das crianças quilombolas de Garopaba (Santa Catarina) e verificou que as brincadeiras, mesmo que tenham regras, não são realizadas com o intuito de competir ou de excluir qualquer criança. Nas brincadeiras das crianças da comunidade Tronco/Custaneira, tive a mesma percepção da autora supracitada. Não havia competição entre elas e os menores que, por algum motivo, desviavam-se da função de brincar eram recolocados na brincadeira por alguma criança com mais idade. Paula (2014) pontua ainda que:

Brincar, ressignificar objetos para novas brincadeiras, estar em todos os lugares do quilombo, acompanhar os adultos, aprender pela escuta das histórias contadas pelos mais velhos, viver uma relação comunal desenvolvida pelas redes de solidariedade e de reciprocidade, cuidar de si e do outro, e de ser cuidado por todos, compreender as fronteiras territoriais e culturais que lhes trazem as marcas da identidade e da diferença em relação a outros grupos sociais, são elementos constituidores da cultura infantil. (PAULA, 2014, p. 298).

São as brincadeiras, o território e as relações entre os pares que proporcionam o embasamento necessário para fortalecer a cultura infantil quilombola, tendo em vista que esse fortalecimento é um processo que acontece nas relações sociais.

6.2 A reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta e outras mais que presenciei na comunidade

Eu brinco muito, muito assim com Maria Clara, que ela é a única pessoa que tem aqui, mas no sábado e no domingo eu não brinco com ela, que ela vai pra casa da avó dela, onde tá os irmãozinhos dela. Aí eu brinco aqui sozinha de boneca de um monte de coisas. Aí eu finjo que aqui dentro (no quarto dela) é minha casinha aí eu fico brincando. Eu pego minha boneca, finjo que ela é minha filha, e eu sou a mãe dela e que aqui é a minha casa. Aí eu barro a casa, ela tá dormindo. eu lavo os trem e ela ainda tá dormindo. (ISADORA, 14 de junho de 2021).

A fala de Isadora representa a relação do faz de conta das crianças com as atividades cotidianas das donas de casa da comunidade do Tronco. Nas observações e nas conversas informais, os temas observados com maior frequência eram as atividades domésticas e de escola. Em relação à primeira, o universo doméstico é permeado pelo cuidado com o filho e pela limpeza da casa. Geralmente, a brincadeira de escola ocorre embaixo de alguma árvore com muita sobra. As crianças dispõem as carteiras de forma organizada e em filas, assim como nas salas de aulas que frequentam, e, com rascunhos de papel ou cadernos velhos, a criança escolhida como professora vai passando a lição para os “alunos” presentes. A carência de material didático para executar o faz de conta é própria do universo escolar daquelas crianças: cadernos, canetinhas, lápis de cor, cola, tesoura, entre outros.

O contexto sociocultural das crianças da comunidade quilombola possibilita, por meio do faz de conta, que elas desenvolvam uma identidade quilombola através das escolhas temáticas dessas brincadeiras, dos objetos, da participação e dos significados construídos e transmitidos durante o ato de brincar. Predominam nas brincadeiras temas relacionados à vivência cotidiana das crianças. As brincadeiras das meninas relacionam-se às atividades domésticas (lavar, passar roupa, cozinhar, varrer casa, limpar móveis e cuidar dos filhos) e à profissão de professora. Já as brincadeiras dos meninos mais novos relacionam-se a carros e a super-heróis.

Corsaro (2002) denomina essa apropriação criativa de reprodução interpretativa. A perspectiva “interpretativa” remete aos aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, pressupondo que, ao brincar de faz de conta, as crianças criam culturas por meio da apropriação criativa das informações do mundo adulto de forma a atender aos interesses do universo dos pares. Já o termo “reprodução” indica que as

crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança dessa cultura (CORSARO; EDER, 1990).

De acordo com Corsaro (2002), o jogo de papéis envolve mais do que aprendizagem de conhecimentos sociais específicos; ele envolve também aprender a relação entre contexto e comportamento. Assim, ao brincar de papéis, a criança não aprende apenas algo a respeito da posição social específica daquele papel, mas aprende também que existem papéis e que estes podem ser experimentados ao brincar. Ao realizar uma pesquisa com as crianças Xikrin, Cohn (2000) identificou essa apropriação criativa e ressaltou que as crianças indígenas não estavam realizando “uma mera imitação do mundo adulto, mas uma constituição ativa de relações sociais que as acompanharão por toda a vida” (COHN, 2000, p. 211).

Na brincadeira descrita por Isadora na citação anterior, identifiquei, conforme a classificação de Corsaro (2002), a dramatização de papéis. Assim como Cohn (2000) já apontou, essa atividade lúdica não é uma “imitação do mundo adulto”, mas a elaboração e o enriquecimento desse universo. Ao assumir esses papéis, a criança projeta o futuro e realiza o desejo de ser alguém diferente (ou não) da realidade.

Nesta experiência de brincadeira de papéis, as crianças aprendem como as pessoas podem agir nas mais diferentes situações e como elas se relacionam. Um aspecto a ser destacado é a diferença entre os gêneros. As crianças aprendem muito cedo a definir a si mesmas e aos outros quanto às questões de gênero e quanto aos papéis que são socialmente estereotipados. Na brincadeira da Isadora, ela era a dona de casa e a mãe que cuidava das crianças (bonecas). Em outra situação, observei que os meninos menores sempre eram os filhos, como, por exemplo, o Caio (de 3 anos), que é irmão de Maria Clara. Quando ela e Isadora estavam brincando, Caio era o filho que dormia, que comia, que chorava e que brincava. Já nas brincadeiras com meu filho Pietro (de 4 anos), Caio era um super-herói (às vezes o Capitão América, às vezes o Super-Homem).

Ao acompanhar as crianças da comunidade, percebi que os meninos preferiam temas de super-heróis, carros, robôs, e as meninas, temas relacionados à atividade doméstica e à profissão, com destaque para a função de professora, pois tais atribuições fazem parte do cotidiano dessas meninas, tendo em vista que elas observam suas mães ou avós realizando tarefas como fazer comida e cuidar de criança. Essa divisão das atividades por gênero já é algo definido na comunidade assim como em outras sociedades. Tanto o trabalho doméstico quanto a profissão de professora são atividades do mundo adulto que apresentam conteúdo mais concreto para a criança por ser um

reflexo do modo de vida e das atividades típicas desenvolvidas no cotidiano dessas mulheres.

Em uma tarde, contemplando o pôr do sol, Maria Clara e eu conversávamos embaixo da latada sobre as brincadeiras de que ela mais gostava. No decorrer da conversa, perguntei-lhe o que é brincar:

Maria Clara:

- Brincar é tipo umas coisas que a gente inventa e fala como é a brincadeira. Aí a gente brinca e a gente inventa uma nova coisa para a gente se divertir.

- E com quem você mais brinca? – perguntei.

- Com Isadora, Jully, Walkércia e outras crianças que têm na escola.

Eu:

- E de que vocês brincam?

Maria Clara:

- A gente brinca de se esconda vampiro. Foi eu que inventei. É assim: você se esconde, aí se você achar a pessoa você tem que morder assim, no braço com a mão assim (segurando seu próprio braço para demonstrar). Aí a pessoa vira vampiro e ela tem que ajudar a pegar as outras pessoas mordendo assim. Aí tem que pegar todas, aí a pessoa por último que vira vampiro aí conta e vai lá (pegar as outras crianças).

- Teve um dia que eu e Jully tava na casa de minha avó e nós fomos para a casa dela (de Maria Jully). A casa dela é dessas que fizeram, dessas novas, mas não tava pronta, ainda tava de tijolo. Ainda tava com telha. Aí não tinha coisado a porta, ainda não tinha janela. Aí a gente escutou uma zuada lá dentro, nós fomos entrar. A voz tava vindo de um quarto. Nós fomos lá e não tinha ninguém. A gente começou a pensar estranho. Foi quando a gente ia saindo pra porta eu vi alguém todo de preto correndo. Aí a gente foi lá. Aí eu falei: Quem é que ta aí? Aí voltou ele voltou a zuada no outro quarto. Aí quando a gente foi ver, não tinha ninguém.

Eu:

- E vocês não se assustaram não?

Maria Clara:

- Eu me assustei. Eu e Jully ficamos com medo. Aí quando nós vinha, ele começou a correr e ele tava todo escuro. Aí quando a gente viu era o Monielson! Ele inventou uma nova brincadeira. Sabe qual é a brincadeira?

Eu:

- Não!

Maria Clara:

- A bruxa te assustou. Você se esconde de noite, mas não pode saber não. Você assusta a pessoa para a pessoa não saber que é você. (MARIA CLARA, conversa gravada em 13 de julho de 2021).

Pela minha convivência com os membros da comunidade durante esse período e por meio das narrativas das crianças, percebi uma intensidade rotineira no cotidiano das brincadeiras tanto na esfera familiar quanto na escolar. É possível afirmar que as brincadeiras estão presentes em todos os momentos da vida cotidiana dessas crianças. Elas inventam o seu brincar, decidem as regras e ressignificam a natureza conforme a necessidade das brincadeiras. Nesse contexto, o ato de brincar e as brincadeiras são

aspectos fundamentais para o processo de socialização e vivência da infância quilombola.

Outras brincadeiras de faz de conta apresentadas pelas crianças envolviam a temática da “fantasia”. Nesse contexto, as crianças encenavam seres e/ou situações fantásticas cujo não seguia a lógica da realidade, como pode ser observado na fala de Maria Clara quando brincava de “se esconda vampiro” e de “a bruxa te assustou”. Nesse enredo, há a presença de personagens como vampiros e bruxas. Esse tipo de brincadeira não apresenta complexidade no seu enredo. Esta brincadeira envolve os elementos descritos por Corsaro (2009) sobre a modalidade do brincar conhecida como aproximação-avoidance. Segundo o autor supracitado, esse jogo ilustra como a estrutura da brincadeira pode produzir acumulação e liberação de tensão, além do fato de que, por meio dela, as crianças aprendem a representação social do perigo. Percebe-se que os conteúdos de fantasia encontrados nas brincadeiras de faz de conta foram influenciados por questões culturais.

Em sua pesquisa, Souza (2015, p. 150) percebeu que:

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

Durante minha estada na comunidade Tronco, além dos brinquedos como bonecas, carros, super-heróis e bicicletas, muito presentes nesse universo lúdico, observei crianças brincando em balanço construído em uma árvore pelo avô de Walkércia, o Senhor Pedro. O balanço era sustentado apenas por cordas com um assento de madeira. Cada criança tinha cerca de dois ou três minutos para ser balançada por outra criança. Devido ao perigo iminente de cair do brinquedo, as crianças menores eram balançadas pela mãe de Walkércia, a Senhora Vanderléia.

Em visitas anteriores, acompanhei crianças pulando elástico com um grupo de estudantes da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no 5º Encontro de Casas de Terreiros. A técnica de pular elástico já foi explicitada por mim anteriormente. Também observei as crianças brincando de empurrar umas às outras dentro de um carrinho de mão além das brincadeiras em cima de um caminhão.

Vale ressaltar a existência de brinquedos industrializados nas vivências dessas crianças. Como exemplo, trago um trecho da narrativa de Maria Clara: “eu tenho um

boneco grande. Eu tenho uma boneca. Eu tenho outra boneca só que tá na casa da minha outra avó [a paterna]. Eu tenho uma boneca que parece um bebê newbon.”³⁶ É possível notar que o universo lúdico infantil abarca várias possibilidades para o ato de brincar, passando pelo reaproveitamento e pela resignificação dos elementos da natureza até o uso de brinquedos industrializados e dos mais sofisticados produzidos para as crianças.

A partir das minhas percepções e das observações descritas, é possível inferir que a todo momento as crianças estão brincando e que, nesta etapa, a sua relação com a vida está voltada para o brincar. Brincar para as crianças é viver. O brincar é o seu estado de vida e, por esse motivo, elas interagem com o mundo brincando, reproduzindo-o por meio da brincadeira.

³⁶ Esse tipo de boneca destacou-se no cenário infantil especialmente para as crianças de 6 a 8 anos por trazer um realismo para essas bonecas através da aparência produzindo o mais fielmente possível traços de um bebê recém-nascido.

6.3 Fotoetnografia das brincadeiras





7 “UM BOCADO DE BICHO QUE ASSUSTA OS MENINOS!”: as narrativas da festa de Reis

O reisado é tipo como se fosse uma festa comemorativa pra alegrar à Deus, fazer. Ele sorrir pra amostrar algumas coisas que já existiram no mundo e já desapareceu pra sempre. (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021).

É uma festa que tem o boi, o jaraguá, a veia do fogo, a burrinha e os caretas. (VALDEMILSON, 14 de julho de 2021).

É muito divertido, animado, brincalhão. Os bichos faz tipo assim medo na gente, botando a gente pra correr. Aí o povo fica assim brincando, vai correndo. É muito divertido! (ISADORA, 14 de julho de 2021).

Imagem 23 - Os mascarados e a teatralização da festa



Fonte: A autora. Valdemilson e Pedro Lucas mascarados (fotos de cima). Crianças performatizando o Reisado (foto de baixo).

7.1 “Santo Reis interceda por minha filha!”: o surgimento da festa como pagamento de promessa

Moura (2012) aponta que os rituais e as festas religiosas são eventos que carregam grandes significados. Devido à sua importância, a autora cita que algumas comunidades quilombolas por vezes sacrificam-se para manter o calendário das festas. Eu destaco aqui a questão financeira, porque para manter uma Festa de Reis há um alto custo com músicos, transporte, alimentação, vestuário, para citar alguns itens. Nos eventos de que participei, fazia-se necessária a contribuição dos participantes para gerar o provento dos músicos. Todo esse sacrifício era devido à importância do evento, tendo em vista que nesses tipos de rituais:

[...] Transmitem-se valores, reafirma-se a identidade, garante-se a estabilidade grupal das relações de autoridade. Festas ratificam o modo de expressão da identidade do grupo e da sua luta desde os antepassados. Vivenciar tradições, celebrar os santos de devoção, conhecer histórias dos mais adultos, dançar e cantar músicas tradicionais (ou novas) lhes conferem traços comuns, sintetiza os elementos todos, depreende-se como se constrói e se define identidade étnica em comunidades negras rurais. (MOURA, 2012, p. 111).

As falas das crianças apresentadas anteriormente representam suas narrativas em relação à Festa de Reis, comemorada na comunidade anualmente. Custaneira/Tronco vive uma intensa agenda de festividades, que se distribui durante o ano todo. São elas: os festejos do Sagrado Coração de Jesus; a festa de São Lázaro; a Semana Santa; e o Encontro de Casas de Terreiros de Comunidade Quilombolas. Há também as danças tradicionais, como o Reisado (Festa de Reis), a Lezeira e o São Gonçalo. Dentre essas comemorações, escolhi a Festa de Reis para acompanhar a sociabilidade infantil. Nesse capítulo, busco compreender a relação e a participação das crianças quilombolas nesse evento.

A escolha por analisar esse ritual deve-se a dois motivos. O primeiro refere-se ao fato de ter percebido que, durante as imersões na comunidade, alguns eventos na comunidade quilombola são mais comunitários e envolvem, prioritariamente, os membros da comunidade e do seu entorno, como é o caso da Festa de Reis. E o segundo motivo deve-se ao fato de ser o evento mais citado pelas crianças como “a melhor festa da comunidade”.

Além das conversas informais e da realização de desenhos sobre a temática, as crianças elaboraram uma apresentação da Festa de Reis. Esta atividade teve o objetivo de observar a performance dessas crianças no território e o movimento de seus corpos. Para a realização da apresentação, elas construíram seu próprio cenário com os materiais de que dispunham em casa, como lençóis, caixa de papelão, além de objetos da natureza como pedaços de pau, cabaça e outros objetos para a confecção dos personagens. A intenção era retratar, por meio da atividade performática, o espaço de festa vivenciado pelas crianças.

No livro intitulado *O Dito e o feito: ensaio de Antropologia dos Rituais*, organizado por Mariza Peirano, a autora questiona a importância de se manter o debate sobre um tema clássico como os rituais. A pesquisadora vai mais adiante e questiona: “em que sentido a concepção de ritual nos auxilia na pesquisa antropológica?” (PEIRANO, 2002, p. 7). No decorrer do seu texto, a antropóloga pontua que os rituais são “tipos especiais de eventos, mais formalizados e estereotipados e, portanto, mais suscetíveis à análise porque já recortados em termos nativos” (PEIRANO, 2002, p. 7). Isso significa dizer que nos rituais há uma ordem estável em sua estrutura performática cuja sentido é coletivo.

Peirano (2002, p. 32) afirma, ainda, que “por meio da análise de rituais, podemos observar aspectos fundamentais de como uma sociedade vive, se pensa e se transforma – o que não é pouco”. Com isso, por meio da dinâmica dos rituais, é possível perceber a dinâmica da vida de seus integrantes. Portanto, o estudo ritual mostra-se como uma forma de estudo social. E o estudo do ritual pelo olhar da criança oportuniza a compreensão de como o evento está se reinventando na atualidade.

A Festa de Reis - também conhecida como Folia de Reis, Boi de Reis ou Reisado - é uma manifestação cultural católica realizada no período entre 25 de dezembro e 6 de janeiro. A festa é uma comemoração do nascimento de Jesus Cristo e uma homenagem aos três Reis Magos. O evento ocorre principalmente devido ao pagamento de promessas ou herança familiar. Esses tipos de rituais são geralmente cômicos, e neles o profano e o sagrado andam juntos.

Cada região brasileira tem uma maneira própria de celebrar o Dia de Reis. Essas variações acontecem desde os cânticos entoados durante o evento até os instrumentos musicais utilizados e os tipos de caretas (personagens mascarados) que são apresentados na festa. Em forma de cortejo, o grupo de Reisado se apresenta cantando, dançando, fazendo piadas, provocando a plateia e estimulando os presentes a participar da

encenação. Nas festas do Piauí, podem-se encontrar diversos personagens, tais como os animais (a Burrinha, a Arara, a Piaba e o Boi), os humanos (a Cigana, a Nega-Véia e o Casal de Velhos), além dos personagens fantásticos como o Jaraguaiá e os caretas. Estes dois últimos são os preferidos das crianças.

Não diferente do costume, em Custaneira/Tronco, a tradição do Reisado se iniciou a partir de uma promessa feita pelo pai de Dona Rita, que foi retomada e repassada para Dona Rita a partir de uma promessa feita por sua mãe, que intercedeu por Santo Reis pela saúde da filha. Dona Rita explicou o acontecimento com detalhes:

Aí eu tinha essa promessa, eu tinha 7 anos quando ela (a mãe) fez essa promessa pra mim de fazer um Reis, 9 noite de Reis. O que é que acontecia comigo? Eu com 7 anos eu botava as tripas da bunda. Aí quando foi um dia, ela tinha chegado da rua, ela era pobrezinha. Aí ela chegou da roça e disse que eu tava deitada na rede que eu chupava dedo. Disse que eu tava coberta de mosca. Ela deixou eu deitadinha pra ir apanhar um feijão pra comer. Aí quando ela chegou, tava coberta de mosca essa rede minha. Aí quando ela olhou, olha o tamanho da tripa de fora! (fazendo o gesto com as mãos). Lavada de varejeira. Ela (disse):

- Meu Deus! Agora como é que eu faço?

Porque quando eu botava, ela voltada logo. Nesse dia ela (a mãe) demorou pra apanhar o feijão e eu fiquei quietinha. Aí quando chegou tinha um palmo de fora de tripa. Aí ela (a mãe) disse:

- Morreu minha fia! Minha fia morreu! Oww Jesus o que é que eu faço?"

Aí ela lembrou de Santo Reis:

(Então a mãe disse):

- Santo Reis, interceda agora à Deus, pra tripa da minha filha não ir pra dentro com varejeira, porque se for com varejeira pra dentro vai criar bicho!

Aí disse que eu quieta, quietinha mesmo. Aí ela foi lá dentro, pegou óleo de rince (ríceno). Lavou a tripa com óleo de rince (ríceno) todinho. Aí apanhou o algodão e secou todinho pra ver se tirava aí voltou a tripa. Foi a derradeira vez que eu botei a tripa de fora. Ela disse que foi uma benção, um milagre que eu não botei mais e não tive mais nada. Pois é, por isso ela disse que era pra eu pagar esse Reis. Aí eu paguei 9 noite de Reis. Foi obrigado eu pagar essa promessa que ela tinha pedido e morreu e não pagou. Pois tu acredita que ela apareceu pra pagar o Reis? Essa promessa, que era uma dívida e era grande que ela tinha. Aí a mulher que ela apareceu, que é uma irmã minha adotiva, conversou com ela mesmo! Aí minha filha apareceu e disse que tava no escuro não tinha visto ainda a claridade da outra vida porque ela tinha ficado devendo uma promessa e muitos anos sabia que não tinha pago. Aí minha irmã adotiva, que mora aí na Canabrava, que é Ester o nome dela. Pode perguntar que ela lembra e conta todinha, que é a mãe de Toinha.

(Então Ester falou):

- Madinha Maria - ela era madrinha dela de batismo - o que a senhora tá fazendo aqui?"

(A mãe da Dona Rita responde):

- Minha fia, eu tô aqui por uma promessa que eu fiz por minha Rita. E eu já pelegei pra falar com ela e ela não tem coragem de falar comigo!

E eu via mesmo os movimentos.

Sua mãe complementa:

- Minha fia, diga a ela que pague esse Reis. Ela disse que pagava e não pagou. E eu tô no escuro e não tenho esperança, só se pagar esse Reis que promessa é dívida. Minha fia, promessa é dívida! (RITA, 4 de janeiro de 2020).

A promessa de sua mãe foi cumprida por Dona Rita quando ela já estava casada. Ela relatou que a tradição do Reisado perdura até hoje porque outras promessas foram feitas, como quando descobriu que estava com a doença de Chagas e, anos depois, quando uma de suas netas estava com leucemia. Mesmo sendo a “dona do Reis”, como Dona Rita costuma dizer, quem atualmente está à frente do grupo e é um dos principais personagens da encenação é seu filho, Naldinho.

Por que ele é bem feito é bem ajeitadinho, hoje é por que tô doente dessas pernas, tô com 28 anos, e vai fazer 30 anos que eu tiro Reis, mas no tempo que eu era boa de minhas pernas ainda menina eu vou te dizer, eu só não era o careta, mas eu fazia melhor que os caretas por que os caretas hoje não tão mais... menina esse Reis já foi tão bonito, tão bonito, que quando eu andava nos lugares que eu ia embora, o povo ficava chorando, na Prensa, Buriti Grande, esse mundo aí o povo chorava quando ia embora. Mas hoje os caretas é inventado, os caretas não faz... a pessoa mió que faz é Naldo por que Naldo é uma peça do Reis que ele é o véio. Eu sou a dona do Reis. Aí acontece que eu tinha uns caretas bons, bons que conta uma história todinha, conta a história da minha promessa, da minha doença, contava a história tudinho. Por que esse Reis é uma promessa. Aí meus caretas morreram. Um careta muito bom que se chamava Alcione, que tinha uma forma bonita, quando ele vinha com a burra chega vinha penerando, o Zé de Cicílio era outra peça boa também, morreu também. Que era 2 caretas da frente. Aí agora eu tô com uns aí é uns sepão, mas serve, tá me servindo né? Agora eu mandei chamar um careta de fora, que é um sobrinho meu que mora até em Itainópolis, pra vim tirar segunda-feira, pra vim ajudar o outro aí, por que esse é bom, esse é um careta muito bom. (RITA MARIA, 4 de janeiro 2020).

Peirano (2002) aponta que, mesmo que o ritual faça parte de um repertório usual, com o passar do tempo esse ritual vai sendo reinventado. Na fala de Dona Rita, percebo que durante os trinta anos de apresentação várias foram as mudanças. E algumas dessas mudanças não agradaram a matriarca da família. A desenvoltura dos caretas e a ausência da história de sua promessa nas apresentações atuais são alguns dos motivos de seu descontentamento. Além do falecimento de algumas pessoas que representavam os personagens e a sua própria ausência na performance, o que fez com que, aos olhos de Dona Rita, a festa perdesse um certo “encanto”. Acompanhando por dois anos a Festa de Reis, pude perceber que, para a plateia e para as crianças, atualmente os melhores personagens são aqueles com maior capacidade de improvisação, aqueles que provocam e chamam o público para participar da performance, fato que não ocorria em décadas anteriores.

Em uma conversa com um pequeno grupo no terraço de sua casa, Naldinho explicou a história por trás da Festa de Reis:

O reisado é uma cultura mais do nascimento de Jesus. Aí eles mostram que Jesus se escondeu detrás do boi, quando na perseguição desde pequeno que Jesus foi perseguido. Aí esconderam Jesus debaixo do boi. E aí no nascimento de Jesus mostra que o boi foi para o presépio que nasceu lá dentro. Por isso que no presépio tem galo, tem burro. Por isso que os mais velhos diz que o galo canta:

- Cristo nasceu! Rosa!

Aí o boi responde:

- Aonnnnnnnnde!

Aí a ovelha:

- Em Beléeeeeeeeeem!

Então tem toda uma história que eles sempre contavam. Aí o Reisado é uma forma de adorar o nascimento de Jesus. Que os reis Magos acompanha a estrela e no nascimento no dia 6 de janeiro representa também não só o nascimento de Jesus, que o nascimento de Jesus é dia 25. Mas dia 6 foi o dia que os reis Magos encontraram Jesus na gruta. (NALDINHO, 4 de janeiro de 2020).

Mesmo sendo uma tradição forte do Nordeste, não me lembro de ter assistido a outra festa parecida. O grupo da comunidade é denominado “Grupo de Reisado Estrela Davi” e conta com quatro caretas. São eles: a Estrela Davi; o Nevoeiro; o Ribuliço; e o Véi (Velho). Os três primeiros representam os três Reis Magos, e o Véi é o responsável por coordenar a coreografia. Além dos caretas, o grupo conta com os seguintes personagens: a Burrinha; a Jaraguaia; o Lobisomem; e a Véia do Fogo. As músicas são rimadas e acompanhadas por instrumentos como o pandeiro, a sanfona e o triângulo. A plateia participa cantando e batendo palmas. Durante todo o evento, os personagens provocam o público, que, em vários momentos, é convidado para participar da encenação.

As narrativas apresentadas pelas crianças, por Dona Rita e por Naldinho apontam para uma construção identitária performatizada a partir da Festa de Reis. Compreendo que esta identidade está sendo (re)construída a partir de um processo dinâmico em que a experiência dos mais velhos, como no caso da Dona Rita, que viveu na infância esse ritual a ponto de apresentar maestria no que faz, reflete diretamente na experiência de uma criança.

Devido ao seu caráter lúdico, há uma participação ativa das crianças nesses eventos. Elas são as mais animadas e as que mais provocam os personagens para que corram atrás delas. O medo de alguns personagens, em especial a Jaraguaia, se mistura com a vontade de ser notada pelos que ali estão encenando. Naldinho descreveu essa dinâmica:

As crianças é a quem mais dá valor. As crianças não perde de jeito nenhum! Criança chora, se mija, a de Dorinha (referindo-se a Sâmia) grita e é ribulição mas não perde! Menino chora quando as figuras tá no terreiro. Chora com medo, mas pra ir embora não. Quer é assistir. E aí fica com aquela admiração e na hora que tem um Reis lota de menino. É eles correndo, mas em cima. Eles corre e volta de novo pro pé. Atrai! É um tempo que atrai as crianças demais! (NALDINHO, 4 de janeiro de 2020).

Com base na fala de Naldinho e por meio das observações do evento, percebi que na Festa de Reis há um certo protagonismo das crianças. As próprias figuras se empenham em chamar a sua atenção convidando-as para a roda ou assustando-as. E, nesse movimento, as crianças se unem, se aglomeram e, algumas, empurram os pares da frente para servirem de “isca” para os personagens.

Conversando com as crianças sobre a festa, observei que elas me contavam com entusiasmo sobre os personagens presentes no evento: “tem três caretas, o boi, o jaraguá, o lobisomen, aquele que bate na cabeça da gente? O véi... tem uma reca! A velhinha, a véia do fogo. A véia do fogo não dá medo para as mulheres, só dá medo pros homens por que ela pega eles...” (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021). E durante a conversa com Maria Clara, seu irmão Caio (3 anos), interrompeu o diálogo para complementar: “e tem o burro também e outra véia.”

Ao serem questionados o fato de os personagens usarem máscaras, Maria Clara respondeu que o uso da máscara é “[...] pra assustar as pessoas, para brincar com elas. Porque se eles não usarem as máscaras, as pessoas não vão ficar com medo” (MARIA CLARA, 12 de julho de 2021). Já Maria July disse que “[...] serve para se esconder das pessoas, para as pessoas não desconfiar quem tá dentro daquela roupa” (MARIA JULY, 13 de julho de 2021). Já Isadora falou: “é porque tem que usar, não tem? Se você não usar aí fica... aí fica... é pra não mostrar a sua cara e dá medo pro povo” (ISADORA, 14 de julho de 2021). Valdemilson, por sua vez, disse: “é para ninguém conhecer. Mas eu conheço. Ti Inácio bate pandeiro lá, aí é Naldinho, Mateus, Lázaro, Adailton.”

As máscaras, o cachimbo e o cajado foram os objetivos mais representados pelas crianças tanto em suas falas quanto na performance realizada por elas, a qual será apresentada no próximo tópico desta tese.

Rogério Paulino, em sua tese intitulada *O ator e o folião no jogo das máscaras da Folia de Reis*, realiza um estudo sobre as máscaras presentes nas Falias de Reis de Fidalgo e Matozinhos, em Minas Gerais, com o objetivo de verificar como os modos do atuar as máscaras e os modos do pensar o mascaramento contribuem para o campo de

pesquisa sobre atuação com a máscara teatral. O referido trabalho nos chama a atenção pelo fato de dedicar um capítulo para a relevância das crianças nesse tipo de evento e o papel que elas desempenham no processo de continuidade e renovação do ritual.

Paulino (2011) relata a presença das crianças mascaradas compartilhando a performance com os adultos nas diversas manifestações culturais por ele observadas. Elas chamavam muito sua atenção “não só pelo aspecto poético e belo daquelas pequenas figuras mascaradas, mas por elas serem um sinal de que estas manifestações fazem parte da vida de seus integrantes desde muito cedo” (PAULINO, 2011, p. 25). O autor destaca ainda:

O que diverte e, muitas vezes, até emociona, é presenciar aquelas crianças dando os primeiros passos de dança, às vezes meio desengonçados, com uma evidente dificuldade de portar as máscaras no rosto, já que elas ficam normalmente maiores, por não serem feitas sob medida. (PAULINO, 2011, p. 26).

Nesse processo, as crianças imitam o que os adultos fazem; ou seja, elas são iniciadas a partir da performance dos adultos. E aquela que tiver competência para ser um bom performer herdará tal função. No decorrer da conversa com as crianças, elas me falaram sobre seus personagens preferidos, os mais engraçados e os que davam medo. Achei muito interessante a história do Tiago em relação ao medo que ele tem dos personagens do Reisado:

- Eu tenho medo do véi. Sei lá se é Naldinho, se é outra pessoa. Ele corre atrás de gente lá e mete a cachimbada chega corta.
 - Ele já bateu na sua cabeça? - pergunto.
 - Rapaz... ele já bateu na cabeça que eu saí correndo. Se correr é pior! O pessoal diz que se correr é pior, porque ele fica metendo cachimbada em todo mundo! Se correr é pior. Pode não! Agora jaraguá se meter um dedo aqui dento (imitando a boca dela) é pá! o dedo fica doendo. Eu também tenho medo da veinha do fogo. Porque a veinha do fogo ela se pegar bota o cu pra cheirar, pra gente cheirar o cu dela. É ruim demais!
 Eu:
 - E já te pegaram?
 - Já pegaram eu! Pegaram! Ai quando o boi cai no chão, aí tem que pegar o menino pra ajudar. (TIAGO, 14 de julho de 2021).

As preferências das crianças variam muito. Maria Jully disse: “eu gosto mais do jaraguá.” Ao ser questionada sobre o porquê, ela completou: “porque assim, ela fica correndo atrás da gente. Por isso eu gosto dela”. Já Maria Clara disse: “eu gosto do careta! Porque a máscara dele dá um medo e a minha máscara representa ele!” – referindo-se à máscara confeccionada por ela para a teatralização do Reisado.

Em relação às músicas, são poucas as lembradas trazidas pelo grupo. Percebi que Valdemilson era o que mais sabia o repertório, mas tinha vergonha de cantar para mim e para as outras crianças: “eu só sei do jaraguá. O do jaraguá é assim: ‘o jaraguá está com fome, pega o bicho vai e come!’ Porque ele fica desse jeito aqui, abrindo a boca e fechando (fazendo o gesto com as mãos). O véi só fica batendo a sanfona ligeiro, aí começa a dançar lá...” (VALDEMILSON, 14 de julho de 2021). Isadora, por fim, disse: “bom, eu só sei um pouquinho assim do boi: mas que beleza, esse boi!”

Assim como Paulino (2011), autores como Cohn (2000) e Kimo (2006) analisaram a participação das crianças nos rituais. Cohn (2000) pontua que nos rituais Xikrin, as crianças só participam efetivamente dos rituais quando elas têm um papel específico no evento. Porém, “mesmo quando não participam ativamente do ritual, as crianças estão sempre presentes, observando seus preparativos e todos os acontecimentos que lhes chamem a atenção” (COHN, 2000, p. 207).

Ao acompanhar uma Festa de Reis do mestre Joaquim Poló na cidade de Montes Claros, cidade localizada ao norte de Minas Gerais, Kimo (2006) observou a movimentação das crianças durante o ritual:

Junto ao portão da casa do mestre, alguns participantes aguardavam o momento de saída da sede, tocando modas de violas e canções sertanejas de temas variados. Na sala onde dançamos o lundu, alguns jovens e crianças brincavam batendo as mãos e cantando. Nas diferentes formas de brincar, Dim pegou a rabeça do mestre e começou a tocar a melodia das canções da folia, mesmo que precariamente. Na frente dele, seu primo de sete anos, com uma das violas penduradas no pescoço, ritmava tangendo as cordas com as pontas dos dedos, acompanhando, mesmo sem a construção de acordes específicos, a melodia tocada por Dim na rabeça. O desejo de pertencer à comunidade formada em torno do terno despertava o interesse das crianças, ansiosas por serem incluídas naquele universo, fator significativo para a construção da consciência ritual em cada futuro integrante. (KIMO, 2006, p. 55).

A mesma ansiedade percebida nas crianças por Kimo (2006) pude perceber com as crianças do Tronco. A ideia da performatização da Festa de Reis foi sugestão de Maria Clara. Durante dois dias, as crianças e eu conversamos sobre a festa, as músicas, os objetos utilizados pelos mascarados, os modos de confecção das máscaras, além da realização, pelas crianças, de desenhos dos seus personagens preferidos. A empolgação por parte dos pequenos foi notória. A cada encenação (foram no total quatro) as crianças contavam seu feito às pessoas próximas enaltecendo suas performances. Em um desses dias, ao acordarmos, mas antes de nos levantarmos da cama, Isadora olhou pra mim e

disse: “tia, eu sonhei que a Festa de Reis era aqui no Tronco (referindo-se à festa que anualmente é realizada na Custaneira). Era nós fazendo, os pequenos que era nós e os grandes fazendo também. Uma dupla não tem? O pequeno e o maior, mas são igualzinhos” (ISADORA, dia 14 de julho de 2021).

7.2 Performance das crianças no Reisado

O foco desse tópico direciona-se para as crianças, suas brincadeiras, suas narrativas e suas performances no interior dos rituais. As práticas de celebrar rituais, sejam eles sagrados ou profanos, são históricas e culturalmente construídas ao longo dos anos, e as crianças se fizeram sempre presentes nessas festas. Ao analisar as festas tradicionais no século XVIII, Del Priore (2010) observou que as “festas do calendário tradicional como São João ou Reis, agitavam as crianças que iam pular fogueira, subir em mastros e com a invasão dos fogos de artifício, no século XVIII, soltar rojões e estrelinhas” (DEL PRIORE, 2010, p. 53).

No artigo intitulado “A participação das crianças nas festividades brasileiras”, Schueller, Delgado e Müller (2007) realizam um ensaio teórico sobre a participação das crianças em festividades comemorativas, religiosas e cívicas brasileiras, com o objetivo de analisar “as brincadeiras e festividades como práticas culturais, sociais e históricas, nas quais diferentes gerações partilham as mais variadas experiências” (SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 122). As autoras reconhecem que:

As práticas de brincar, os jogos e as manifestações do lúdico nas culturas por meio das festas, da dança, da música, das artes pictóricas e iconográficas, da construção de objetos, como os brinquedos e artefatos estão presentes ao longo da história, embora exercendo variadas funções e significados nos espaços e tempos plurais da vida nas sociedades. (SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 123-124).

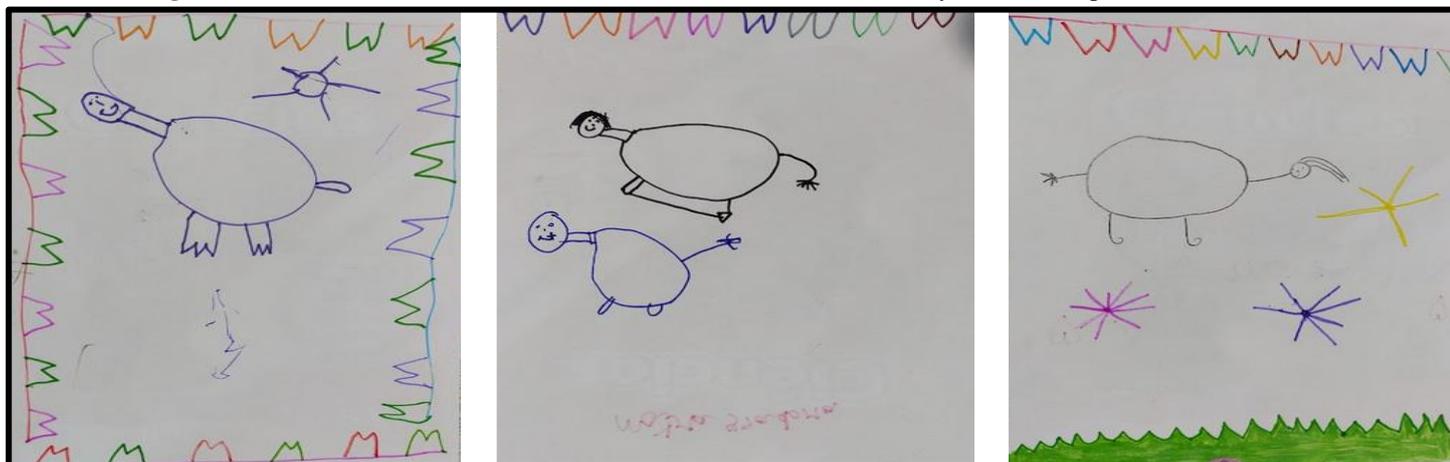
Além do artigo supracitado, outra publicação de Delgado serviu de inspiração para a elaboração desse tópico. Trata-se de um artigo que discute os olhares e impressões das crianças sobre sua participação em festas populares e comemorativas de uma escola infantil. A autora pontua que o foco de sua pesquisa “são os sentidos das festas para as crianças, partindo das suas culturas e pontos de vista em diferentes contextos (casa, rua e escola infantil)”, além do modo como essas crianças interferem ou modificam essas festividades (DELGADO, 2008, p. 59). Como metodologia de

pesquisa, a autora utilizou os seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas, desenhos e fotografias produzidos pelas crianças.

Com base nos desenhos das crianças, Delgado (2008, p. 64) pôde perceber que “o que está em jogo nessas produções não são as idades das crianças ou seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor, mas suas experiências com relação às festas, as interações com o material, com seus pares e adultos e as culturas infantis (DELGADO, 2008, p. 64). Assim como Delgado, busquei várias possibilidades de instrumentos de pesquisa além das conversas informais e desenhos; por isso recorri à teatralização da Festa de Reis.

A ideia da teatralização surgiu em uma conversa minha com o grupo de crianças embaixo da latada sobre o nosso último encontro, que havia ocorrido no dia 5 de junho. Estávamos sentados em círculo, lápis de cor e canetinhas estavam dispostos dentro desse círculo. As crianças sabiam que realizariam desenhos, uma das atividades de que elas mais gostavam, mas não sabiam qual era a temática. Minha fala foi interrompida por uma discussão entre elas. Algumas queriam ficar mais próximas dos materiais dispostos no centro da roda e foram repreendidas pelas outras. Ou seja, havia uma pequena discussão pelo espaço. Uma das crianças então gritou: “ô menina chata!”. Pedi calma ao grupo e reforcei que havia material suficiente para todos desenharem e compartilharem com os outros. Solicitei-lhes que desenhassem a Festa de Reis da forma como soubessem. Walkércia se dirigiu a mim e falou “a gente não sabe fazer nada desse jeito!” Eu pedi, então, para desenharem o personagem da festa preferido. Maria Clara olhou pra mim e disse: “vai tia, me dá uma folha pra eu desenhar!”

Imagem 24 - Desenhos de Walkércia (7 anos), Isadora (8 anos) e Maria July (8 anos), respectivamente



Fonte: A autora.

Imagem 25 - Desenhos de Pedro Lucas (5 anos) e Maria Clara (8 anos), respectivamente



Fonte: A autora.

Durante a produção com seus pares, as crianças desenhavam conversando, brincando, trocando os pincéis e os lápis de cor entre eles. Observavam o desenho do colega, rabiscavam alguma coisa, amassavam a folha de papel por não gostarem dos primeiros rabiscos, pediam mais folha e, nesse processo, foram confeccionando seus desenhos. Durante a elaboração, iniciei uma conversa para conhecer suas preferências em relação aos personagens. De início, lancei a pergunta direcionada a Valdemilson, que estava próximo a mim:

Por que você gosta do Reis?

Isadora entra na conversa e responde:

- Porque tem a burrinha que ama ele!

Valdemilson:

- Porque os bichos ficam correndo atrás da gente.

Jaqueline:

- E por que ficam correndo atrás de vocês?

Valdemilson:

- Para fazer medo, aí ele faz medo e o cabra sai correndo.

Jaqueline:

- E qual o personagem que você mais gosta?

(Isadora interrompe novamente e diz):

- A burrinha que chama ele de amor!

Valdemilson:

- Não, não! É o, o lobisomem!

(A conversa circula e cada um responde sua preferência)

Maria Clara:

- Eu gosto mais do Jaraguaia.

Isadora:

- Eu gosto mais do Jaraguaia.

Walkercia:

- Eu gosto mais da burrinha.

Isadora:

- Um dia eu tava sentada, eu não tava fazendo nada. Pois o jaraguaia ia quase me pegando. E o véi que é tio Naldinho, nós tava subindo em cima do carro,

não tem? Pois o tio Naldinho chegou aí nos pulamos desse carro que nós fomos parar lá do outro lado (risos).

Jaqueline:

- Maria Clara, por que você gosta do jaraguaia?

Maria Clara:

- Porque um dia, eu fui onde tá Da Paz, que ela tava lá pra trás ai o jaraguaia, menino... o jaraguaia deu uma carreira atrás de mim. Eu quase que não fujo! (risadas de todos).

Jaqueline:

- E você Maria Jully, qual é o personagem que você mais gosta?

Maria Jully:

- É porque eu gosto do Jaraguai.

Jaqueline:

- Você também gosta mais do jaraguaia, Walkércia?

Walkércia:

- Não. Eu gosto mais da burrinha.

Jaqueline:

- Por quê?

Walkércia:

- Porque eu gosto.

Waldemilson:

- Tem a jaraguaia, o lobisomem.

Maria Clara:

- Eu odeio o lobisomem ele me assusta.

Waldemilson:

- A veia do fogo é ruim. É a mais ruim!

Maria Clara completa:

- Pros homens.

Jaqueline:

- Por quê?

Waldemilson:

- Porque ela pega a gente e fica coisando, grozando... (risadas de todos.)

(5 de junho de 2021).

Ao capturar as impressões das crianças em relação à sua participação em festas populares, Delgado (2008, p. 64) pontua que nesse tipo de atividade “o que está em jogo nessas produções não são as idades das crianças ou seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor, mas suas experiências com relação às festas, as interações com o material, com seus pares e adultos e as culturas infantis”.

Foi durante a produção do desenho que Maria Clara propôs realizarmos a Festa de Reis. Jully se animou e disse: “a gente faz a máscara de papelão aí pinta com as canetinhas, lápis de cor. A gente pode até pintar!” Eu perguntei para o grupo onde encontraríamos caixa, e Walkercia repondeu: “Maria Clara está caçando a caixa!” Nesse momento, Maria Clara chegou com uma caixa vazia de óleo Soya e Isadora conseguiu uma caixa vazia de um liquidificador. As crianças ficaram empolgadas. Eu tentei cortar o papelão no formato quadrado de modo que cada um recebesse um pedaço para a confecção das máscaras.

As crianças começaram a discutir quais personagens elas seriam. Maria Clara se prontificou a dizer: “eu sou a véia do fogo!” Francisco a seguiu: “eu sou o lobisomen!” Depois Walkercia: “eu sou a burrinha!” Pedro Lucas em seguida decidiu: “eu sou o véi!” Por fim, Isadora se pronunciou: “eu sou a jaraguá!” Algumas outras discutiam, já que queriam os mesmos personagens. Eu interrompi a discussão dizendo que não haveria problema fazer repetições, pois havia mais crianças do que personagens de Reis.

Valdemilson, a criança mais velha do grupo, me auxiliou no corte e distribuição dos papéis coloridos. Ele me orientou como cortar o tamanho para que nenhuma criança ficasse sem o pedaço de papelão. Durante a confecção das máscaras, as crianças buscaram acessórios dos personagens escolhidos. Percebi uma empolgação das crianças para ser o “véi” (aquele que conduz a festa) por conta do cachimbo que ele carrega no evento. O cachimbo, feito de cabaça, serve para bater na cabeça dos presentes, causando alvoroço, sorrisos e um pouco de dor. No ano de 2020 tive a (nem tão grata felicidade) de ser agraciada com esse presente. É uma dor diferentes das já sentidas por mim. Uma dor fina, bem no meio da cabeça, que vai se espalhando pelo restante do crânio e, por alguns segundos, a gente não ouve e não vê nada, só aquela latência na cabeça.

Naquele mesmo dia, após a confecção das máscaras, as crianças que iriam representar o “véi” saíram em busca de seu cachimbo. Saíram em direção ao mato, à casa, e quando voltaram carregavam em suas mãos um cachimbo. Pedro Lucas chegou primeiro com um pedaço de cano. Vendo que Valdemilson havia conseguido o mesmo material do cachimbo que o “véi” original, pediu auxílio ao primo para encontrar um igual. Valdemilson quis me mostrar, inclusive com demonstração na cabeça, o quanto o seu cachimbo se assemelhava ao do “véi”.

Durante o dia uma conversa foi estabelecida:

Pedro Lucas para Maria Clara:

- Vou deixar o meu aqui (o cachimbo feito de cano PVC) e caçar uma cabaça. E cabaça verde que dói mais na cabeça! (DIÁRIO DE CAMPO, 13 de julho de 2021).

Valdemilson para Tiago:

- Rapaz Tiago, eu dei uma cachimbada em Maria Clara chega estralou, chega fez poc!

(Tiago quer ser o véi e Valdemilson responde):

- O véi vai ser eu, Monielson e Pedro Lucas”

Tiago diz:

- Eu vou caçar um cachimbo...

Valdemilson retruca:

- Lobisomem não tem cachimbo!

Tiago:

- E Monielson também é o véi?

Valdemilson:

- É!

Tiago:

- Pois eu também vou ser o véi!

Valdemilson:

- Não! Tu não disse que vai ser o lobisomem? O véi só pode ser de três pra baixo. Pode ser de quatro não! E quem vai ser as outras coisas?

Tiago:

- E Pedro Lucas também é o véi?

Valdemilson:

- É! (DIÁRIO DE CAMPO, 13 de julho de 2021).

Durante a apresentação da Festa de Reis, Valdemilson andava pela latada com uma caixa de papelão e um lençol por cima representando o boi. Andin, representando o “véi”, guiava o boi para o centro da latada. Nessa hora Maria Clara veio ao meu encontro e, com uma voz chorosa, disse: “tia, Andin tá batendo de novo de com força na minha cabeça e tá doendo!” Notei que os meninos que representam o “véi” provocavam as meninas batendo em suas cabeças com o cachimbo confeccionado de cabaça. Em seguida Pedro Lucas gritou e pulou: “eu sou o boi, tia! Eu sou o boi!” O boi correu para pegar as outras crianças, assim como é feito no Reisado da Custaneira. As crianças provocavam o animal gritando: “ê boi! Ê boi! Ê boi!”

Andin provocou a mim e as outras crianças com cachimbadas. Isadora gritou: “já tá bom! É hora de matar o boi! Mata o boi Andin! Andin pega um pedaço de pau e finge bater na cabeça (na caixa) do boi.” O boi caiu, e com uma faca (outro pedaço de madeira), Andin arrancou a língua do boi e me entregou. Percebi que, ao puxar a língua do boi, Andin fez a mesma performance de Naldinho ao arrancar a língua do animal, a de cair no chão e levantar as pernas pra cima. Andin me entregou a língua do boi (uma folha verde) e disse: “pra tia comer!”

Dando continuidade à teatralização, sem seguir a sequência lógica de entrada dos personagens do Reisado de Custaneira, Walercia gritou: “agora sou eu! A burrinha sou eu!” E entrou debaixo do lençol. Isadora a guiou para o centro da latada cantando: “a burrinha de meu amo tem...” As outras crianças bateram palmas e Walkércia circulou por toda a latada e pela rua. Sua apresentação demorou, pois do outro lado ouvi Isadora gritar: “Walkércia, tem que ir embora agora para fazer o jaraguá!” Tiago na mesma hora gritou: “tia, eu sou o jaraguá!” As crianças queriam ser mais de um personagem e suas escolhas iam ao encontro dos personagens mais performáticos, aqueles que têm mais acessórios, como cachimbos, cajados, entre outros.

Isadora, representando o jaraguá, segurava dois pedaços de madeira, os quais ela batia um no outro, e corria para “comer” as crianças. Nessa hora Gabriela chorou

porque, na correria, machucaram o seu pé. Passada a dor, Gabriela me falou que queria ser a véia do fogo. Então pegou um pedaço de madeira e saiu correndo. Maria Jully e Walkércia também eram a véia do fogo. Elas se cobriram com um lençol e entraram na latada com Maria Clara cantando: “a véia do fogo sinhorá! A véia do fogo senhora!” Ao final da apresentação Pedro Lucas perguntou: “amanhã nós brinca de novo?” E Tiago indagou: “hoje de tarde vai ter? Ei, tia, vamos brincar do lobisomen de novo a tarde?” Eu confirmei as apresentações da tarde e do dia seguinte.

No dia seguinte pela manhã, as crianças já estavam todas reunidas com suas máscaras e com seus acessórios. Valdemilson colocou uma caixa e um lençol para se fantasiar de boi. Andin o ajudou a se caracterizar. Andin estava com máscara e o cachimbo, caracterizado de véio. Eles cantavam “tique lingue tim...” como se estivessem batendo em um triângulo. E continuaram a cantoria: “pega o boi do vaqueiro! Pega o boi do vaqueiro!” Valdemilson performatizava os movimentos do boi e os caretas batiam com o cajado (pau) no chão, acompanhando a cantoria. Além de Andin, Tiago performatizava os movimentos do “véi”, balançando as pernas um pouco arqueadas.

Após a primeira apresentação, este foi o diálogo estabelecido:

Maria Clara indaga:

- Quem vai ser o jaraguá?”

Walkércia grita:

- Eu, Eu!

Maria Clara responde:

- Não! Que tu não sabe não!

Walkércia:

- Sei sim!

Maria Clara retruca.

- Não pode ser você não! Tem que ser uma pessoa alta para arribar. Tu não sabe arribar não! Tu não é alta! Quem vai ser o jaraguá? (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de julho de 2021).

Maria Jully se cobriu com o lençol para caracterizar-se de burrinha, mas Tiago pegou o lençol, saiu correndo e foi ao meu encontro: “tia, deixa ser eu! Todo mundo já foi!” Maria Clara queria ser o jaraguá, pegou o lençol e pediu os dois pedaços de madeira que estavam com Pedro Lucas. Ele só emprestou um, e ela insistiu dizendo que precisava dos dois para bater. Depois de muita insistência Pedro Lucas entregou o outro pedaço de madeira. Tiago insistiu: “ei, tia, depois de Maria Clara é eu!” Após Maria Clara fazer sua apresentação, dançando em movimentos circulares, batendo uma madeira contra a outra e correndo atrás das outras crianças, Valdemilson pegou as madeiras que estavam com Maria Clara e as entregou para Tiago: “toma, Tiago, pra

você ser o jaraguá!” Tiago recebeu e disse: “tá bom!” E todos cantaram a música: “O jaraguá pega o bicho e come!” Nesse momento a brincadeira foi interrompida porque Caio estava chorando muito, pois Pedro Lucas havia batido nele com um pedaço de madeira.

Por mais que a brincadeira fosse interrompida por alguma desavença entre os pequenos, faz-se necessário destacar o espaço de sociabilidade do ritual, o qual pode ser definido como um lugar de constituição dos laços sociais e de destaque da execução dos movimentos, das músicas, dos espaços pelos quais essas crianças circulam, dos objetos simbólicos que as acompanham, pois no ritual o detalhe é importante. Del Priore (2010, p. 131) pontua que os rituais religiosos contribuem para a “elaboração das representações da infância, tecendo as relações entre os cristãos e a fé desde os primeiros anos de vida da criança”.

As narrativas descritas acima revelam como a brincadeira performática foi criativamente apropriada pelas crianças a partir da relação que elas têm com os papéis performático dos adultos. Um estudo semelhante de Seixas, Becker e Bichara (2012), cujo objetivo foi analisar as inter-relações entre brincadeira e cultura por meio dos aspectos de Reprodução Interpretativa e da Cultura de Pares (CORSARO, 2002) presentes nas brincadeiras das crianças e dos adolescentes da Ilha dos Frades, comunidade pesqueira de Salvador – BA, observou que, quando as crianças se apropriam dos papéis dos adultos, “elas experimentam o status adulto dentro de uma zona lúdica segura, onde podem transformar os elementos culturais locais numa trama coerente e prazerosa” (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 547).

Foi relevante compreender o protagonismo dessas crianças no evento ritualístico do Reisado por meio da performance e da relação com o corpo, com a cultura e com todo o processo que envolve a socialização desses pequenos ao realizar a performance. A utilização desta técnica possibilitou conhecer a expressão das crianças em relação ao seu universo através do brincar com os elementos locais, além de criar máscaras, vestuários e acessórios para os personagens a partir daquilo que são os elementos da natureza quilombola.

Os desenhos, as conversas informais, a teatralização, enfim, tudo que envolveu a relação entre os pares nesse processo ilustram os modos pelos quais os elementos socioculturais adentram as brincadeiras das crianças quilombolas. Ao se apropriarem criativamente desses elementos, as crianças criam novos significados para o contexto ao qual elas pertencem. É por esse motivo que Corsaro e Eder (1990) pontuam que, no

contexto da brincadeira, a criança produz cultura com seus pares, tendo em vista que a cultura de pares é o conjunto de atividades lúdicas que a criança produz e sociabiliza com outras crianças (CORSARO; EDER, 1990). É a partir da apropriação, da reinvenção e da reprodução que as crianças contribuem para a reprodução interpretativa do mundo adulto.

7.3 Fotoetnografia: Performance do Reisado







7.4 Fotoetnografia do Reisado



CONSIDERAÇÕES

Jaqueline:

- Vocês sabem o que estou fazendo?

Heitor:

- Um projeto.

Jaqueline:

- Isso! Um projeto e vocês são meus ajudantes.

Maria Clara:

- Você está usando a gente? Eu pensava que a gente tava sendo de cobaia (risos).

Jaqueline:

- Por que você acha que são minhas cobaias?

Maria Clara:

- Porque a senhora pede pra nós fazer as coisas.

Jaqueline:

- E o que é cobaia?

Maria Clara:

- Cobaia é quando uma pessoa chama outra pessoa só pra fazer uma coisinha, só brincando. Aí ele faz experiências com as crianças.

Jaqueline:

- Onde você aprendeu isso?

Maria Clara:

- Na televisão, nos filmes.

Jaqueline:

- Qual filme?

Maria Clara:

- Não lembro o nome, mas lembro que era tipo um desenho de criança. Aí tinha um monte de criancinha, aí tinha um homem que ele pegou é... é do Bem 10! Aquele lá que tem um relógio! (MARIA CLARA, 5 de junho 2021).

Pesquisar sobre/com crianças quilombolas foi um grande desafio, principalmente quando almejei compreender o universo e o ponto de vista infantil a partir de ferramentas que alcançassem as especificidades desse universo. Ao enveredar por tais estudos, compreendi que as pesquisas nessa área requeriam uma “mobilização interdisciplinar” e uma “imaginação metodológica” (SARMENTO; PINTO, 1997) que fossem capazes de dar voz a essas crianças. Além disso, quando escolhi realizar uma pesquisa que me fizesse sair da “zona de conforto”, na qual permaneci por mais de dez anos, não imaginei o quanto tal escolha me abriria um universo de possibilidades tanto academicamente quanto em minhas relações sociais.

O novo sempre assusta, e mudar o percurso teórico metodológico para enveredar nos estudos etnográficos dos grupos tradicionais, a princípio, me causou desconforto, mas o propósito de conhecer o novo foi a mola propulsora dessa mudança. Hoje consigo perceber com mais força as palavras de Peirano (2008, p. 3) quando a autora relata que a etnografia é “a própria teoria vivida”. Foi em campo que percebi o quanto a teoria e a prática são inseparáveis, uma vez que as “lentes” usadas para interpretar o campo foram

oriundas das teorias estudadas no percurso doutoral. E foi esse casamento entre teoria e prática que me direcionou tanto na inserção em campo quanto na escrita do relato etnográfico. O referido procedimento possibilitou a minha participação ativa na pesquisa com as crianças, a qual demanda estratégias diferentes do pesquisador.

Ao realizar a pesquisa com as crianças quilombolas da Custaneira/Tronco, tive comigo quase como um mantra o ensinamento de Friedmann (2015, p 41), que era o de entrar no universo infantil “com a maior delicadeza”, mas a minha melhor entrada foi por meio dos meus filhos Heitor (8 anos) e Pietro (4 anos). Junto com eles, as crianças quilombolas não me viam como “a moça que explicaria aos pais a importância de transmitir a cultura quilombola para os filhos”, a “estagiária da Escola Ciriaco Ferreira de Lima”, a “moça que ensina a desenhar” ou “aquela que diverte as crianças”. As crianças me viam como adulta, mas que brincava de correr, de pular, de desenhar, de conversar, além de assistir com eles. A conversa e as interações com as crianças sempre foram muito fluidas durante esses quatro anos de pesquisa.

A pesquisa aqui proposta partiu do pressuposto de que a diversidade de expressões culturais no quilombo da Custaneira/Tronco sugere dinâmicas de transmissão de saberes que acompanharão o “ser quilombola” ao longo de sua vida. As formas de sociabilidade e de aprendizagem da criança, seja nas relações familiares, nas relações escolares ou nas relações com seus pares, possibilitam a recriação e a transformação de elementos identitários que favorecem a permanência do referido quilombo ao longo do tempo.

A identidade étnica apoia-se numa ancestralidade negra, numa resistência territorial e numa organização social coletiva que são compreendidas aqui tanto como uma forma de estabelecer os limites entre os grupos quanto um modo de fortalecer os laços entre os indivíduos que integram um determinado grupo (BARTH, 1998). Como uma forma de estabelecer os limites entre os grupos, faz-se necessário exteriorizar suas marcas identitárias entre os grupos que os circundam. Com as crianças, o processo de construção identitária ocorre tendo como referencial o seu pertencimento e tudo o que é compartilhado entre o grupo. A partir da problematização “como a criança da comunidade Custaneira/Tronco constrói o conhecimento social para tornar-se um ‘ser quilombola’”, busquei conhecer os elementos que marcam as identidades étnicas dessas crianças.

Para realizar essa pesquisa sobre/com as crianças, busquei diferentes procedimentos para compreender o universo infantil, tais como: a observação

participante, as entrevistas, os desenhos, as fotografias e as atividades artísticas e performáticas (maquete e apresentação teatral). Destaco a relevância de relacionar a Antropologia da Criança com os Estudos da Performance, pois o que propus com as atividades performáticas foi possibilitar que essas crianças conversassem comigo e que eu pudesse dialogar com elas de modo a compreender como essas crianças dialogam com o mundo por meio de outras vias, que, nesta tese, se deu através dos Estudos da Performance.

Destaco que a pandemia atrasou minha imersão no universo das crianças quilombolas e me obrigou a rever as atividades performáticas propostas no dossiê de qualificação. Havia planejado quatro atividades (contação de história, teatralização, maquete e telejornal), contudo compreendi que as duas atividades executadas atingiram os objetivos aqui propostos.

Enfatizo aqui os objetivos específicos deste trabalho: estudar através de um recorte transgeracional as memórias relacionadas ao processo de socialização e o modo como as aprendizagens se transformaram ao longo do tempo; descrever as relações que as crianças estabelecem com os membros mais velhos da comunidade; conhecer as formas de sociabilidade e as formas de aprendizagem das crianças quilombolas em relação com seus pares e como o meio em que vivem; compreender como a criança constrói conhecimento a respeito de suas tradições nas relações familiares, no interior da vida da comunidade, nas festividades e no espaço escolar.

Por meio das narrativas dos moradores em relação aos seus próprios processos de socialização quando crianças, realizei um percurso transgeracional para compreender a constituição do ser criança quilombola na atualidade, e mapeei o contexto em que os pais e avós foram socializados em suas respectivas épocas. Nesse processo, registrei as experiências vividas pelos quilombolas quanto à formação da família, às brincadeiras, ao trabalho e à escola, e pude perceber como tais práticas foram ressignificadas na constituição do ser criança na atualidade. A pesquisa descobriu que os padrões tradicionais de gênero se mantiveram, sendo que os papéis do homem e da mulher foram (e ainda são) bem definidos no quilombo. Verifiquei também que, na atualidade, as mulheres quilombolas têm uma liderança não oficializada no interior da comunidade. O percurso transgeracional apontou, ainda, que na atualidade a comunidade preza pelo cultivo dos valores morais e o cumprimento das normas.

Na comunidade quilombola, a constituição territorial remete-se tanto à “lógica político-econômica” quanto ao “simbólico-cultural”, por meio das quais se constituem o

pertencimento e a identidade coletiva do grupo social. Ao falar em território, refiro-me ao espaço físico, social e simbólico em que as crianças, concomitantemente com os adultos, desenvolvem o sentimento de pertencimento e se constituem como atores sociais, além de viver e produzir cultura. E para compreender o sentido de ser criança e os significados que elas constroem acerca do lugar em que vivem, recorri às narrativas, às conversas informais e aos desenhos. No referido capítulo, Isadora apresentou o território para os meus filhos e por meio do olhar dela conheci os espaços de socialização das crianças quilombolas.

Sabendo que o desenho é uma das formas de expressão humana que representa o que estamos sentindo e pensando, solicitei que realizassem um desenho da comunidade. Os desenhos produzidos pelas crianças quilombolas aproximou-me da maneira como elas interpretam seu território, do sentido e do significado que atribuem ao meio em que vivem e do modo como esse contexto influencia a construção da sua identidade. Através do desenho foi possível compreender os vínculos que são estabelecidos e a interação que as crianças têm com o espaço. Para essas crianças o território é um ambiente tranquilo, pois, segundo elas, na comunidade “não passa muito carro, muita moto” e “por que aqui é sossegado, não tem muito barulho”.

Lopes e Vasconcellos (2006) pensam a infância a partir das relações que as crianças têm com os espaços. Os autores trazem o conceito de “territorialidades infantis” para caracterizar o espaço geográfico (território) onde as crianças vivem e os espaços de sentido onde as crianças criam laços de pertencimento, de afetividade e de experiências vividas e compartilhadas. Por meio dos desenhos e de suas narrativas, as crianças deixaram evidentes os sentidos e as relações que elas têm com o quilombo.

Pude perceber que as narrativas das crianças em relação ao quilombo - como “gosto de morar, por que eu tenho amigos!”, “aqui tem amizade, tem vida e é por isso que eu gosto de morar aqui!”, “aqui é muito legal, divertido, tem amigos e tem terra”; “eu gosto de brincar de correr, de fazer um monte de coisa”, para citar algumas - remetem aos vínculos afetivos estabelecidos naquele território, aos momentos lúdicos presentes na comunidade e relação que essas crianças da comunidade têm com o território. Os desenhos possibilitaram compreender e demarcar as lógicas infantis na produção da representação espacial, os espaços mais representativos e os motivos de escolher esses espaços.

Em relação aos modos como as crianças quilombolas interpretam seu ambiente familiar e os significados que elas atribuem ao lar e à família, pude perceber que, para

as crianças quilombolas, família vai além do núcleo familiar (pai, mãe e irmãos), pois se compreende a família como uma rede extensa que também engloba avós, tios e primos, além dos próprios amigos e vizinhos. Sendo assim, para as crianças, a família também se constitui nas relações afetivas. Isso acontece porque os cuidados com as crianças quilombolas são extensivos a todos da comunidade, e não apenas ao núcleo familiar.

Ao acompanhar o circuito das crianças na ambiência escolar e a relação entre os pares e professores, pude compreender como ocorre a socialização naquele espaço público. É preciso destacar que, na atualidade, para se ter uma escola inserida no interior de uma comunidade quilombola várias foram as mobilizações e as reivindicações das comunidades quilombolas e dos movimentos sociais negros. Legalmente, vários foram os avanços quanto à normatização da educação quilombola, mas eu acredito que inúmeros são os obstáculos que a escola Ciriaco Ferreira de Sousa enfrenta. Dentre eles, é possível citar as próprias condições físicas da instituição, a precariedade dos recursos didáticos, além de serem inadequados para a realidade quilombola, a ausência de uma gestão pedagógica, a pouca aproximação dos pais/responsáveis com a escola e a formação e qualificação dos educadores para o exercício das atividades laborais.

Nas narrativas das crianças, pude notar o quanto a escola segue uma regra tradicionalista de ensino, o que difere da proposta apresentada para uma prática educativa quilombola contemporânea. Uma das crianças citou que o que menos gosta são as provas e avaliações escritas. É preciso compreender a urgência em buscar novos instrumentos avaliativos que deem conta da complexidade da cultura quilombola.

A partir do 5º ano, as crianças da Escola Ciriaco Ferreira de Sousa precisam mudar para outra instituição de ensino. Geralmente, elas vão para as escolas que ficam localizadas na cidade do Paquetá do Piauí ou em Santa Cruz. Essa nova realidade, que implica em mudanças profundas no próprio processo educativo, requer dos educandos um processo de adaptação frente à nova realidade, que, para eles, é repleta de medos, seja da professora que não é solícita com os alunos, como apontou Maria Clara em suas narrativas, seja dos próprios colegas, que são mais distantes uns dos outros.

Como já citei anteriormente, para conhecer e compreender o universo quilombola pelo viés das próprias crianças, busquei procedimentos específicos que foram desenvolvidos com esses interlocutores. Isso ocorreu dentro do campo dos Estudos da Performance e com o objetivo de conhecer as lembranças das crianças quando pensam na escola essas crianças desenvolveram uma maquete em grupo. Nessa situação de criar

e de brincar, pude verificar que alguns elementos foram acionados com frequência por elas, tais como: mesa, cadeira, lápis, quadro, estrutura áulica, paredes e crianças sentadas nas carteiras uma ao lado da outra. Tais percepções demonstram que as práticas tradicionais de ensino estão enraizadas no processo lúdico desses interlocutores.

Diante desse contexto, é urgente pensar novas possibilidades de conteúdos programáticos e de atividades pedagógicas que possam ser integrados ao território quilombola. Silva (2017, p. 501) aponta que, ao abordar a questão da educação étnico-racial, deve-se “prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender”. O contexto da educação escolar quilombola deve estar diretamente em consonância com as experiências do território educativo.

As crianças interagem com o mundo brincando e reproduzem esse mundo por meio da brincadeira. Por esse motivo, busquei compreender o processo de socialização dessas crianças a partir do ato de brincar, das brincadeiras e por meio da relação que elas estabelecem com os seus pares e com os brinquedos. Para elas, o ato de brincar e as brincadeiras são elementos que contribuem para a construção de sentido e de pertencimento no mundo social. Dentre as várias brincadeiras presentes no repertório dos interlocutores, pude acompanhar o piquenique, a cobra-cega, o pega-pega e o cola.

No piquenique, observei o protagonismo das meninas na organização do evento, na tomada de decisão para a escolha do local, na decoração do espaço, na escolha das guloseimas e nas atividades escolhidas durante o evento. Em uma conversa sobre as aulas do dia e o lanche, elas escolheram desenhar (desenhos livres) e assistir a filmes baixados da Netflix. Durante a proposta lúdica, notei como as crianças gostam de estar juntas, de se divertir e de compartilhar o que têm umas com as outras. Acompanhei a participação de cada gênero nas brincadeiras. Percebi uma linguagem autoritária ora por parte das meninas mais velhas, ora por parte dos meninos, independentemente da idade.

Nas conversas informais, as brincadeiras mais citadas foram a cobra-cega, o pega-pega, o cola, a de se esconder e as adaptações feitas pelas próprias crianças das brincadeiras citadas acima. Na comunidade, a rua é uma extensão da casa e, para as crianças quilombolas, isso facilita o ato de brincar, principalmente quando as brincadeiras estão relacionadas a dinâmicas de correr, de pular, subir e de se esconder.

Nas brincadeiras existiam regras implícitas que eram desconhecidas pelas crianças não quilombolas. Presenciei momentos em que as crianças ensinavam as regras das atividades lúdicas para os meus filhos. Por meio de algumas atividades é possível perceber a apropriação do território quilombola por parte desses pequenos. Algumas das

brincadeiras exploravam mais o território, como o esconde-esconde. Durante o período que permaneci na comunidade, percebi que a organização desse fazer lúdico ocorre a partir da relação entre as próprias crianças.

Acompanhei também as brincadeiras de faz de conta e percebi as preferências de cada gênero. Os meninos escolhiam para brincar temas de super-heróis, carros, robôs, e as meninas, temas relacionados à atividade doméstica. Como exemplo, cito a narrativa de Isadora: “eu pego minha boneca, finjo que ela é minha filha, e eu sou a mãe dela e que aqui é a minha casa. Aí eu barro a casa, ela tá dormindo. eu lavo os trem e ela ainda tá dormindo”. Também observei que as meninas brincavam com frequência de escolinha, dispunham as cadeiras em filas; o quadro era a parede e os alunos eram as outras crianças, os bonecos e os ursos. As atribuições do brincar das meninas (dona de casa e professora) fazem parte do cotidiano feminino na comunidade, e Corsaro (2002) classifica-as como a dramatização de papéis.

Outros tipos de brincadeiras citadas pelas crianças, mas que não foram observadas por mim durante minha permanência na comunidade, referem-se às brincadeiras que envolvem “fantasia”. Nessa ambiência as crianças encenavam seres e/ou situações fantásticas em que o enredo não seguia a lógica da realidade, como foi observado na narrativa de Maria Clara quando ela citou que as crianças brincam de “se esconda vampiro” e de “a bruxa te assustou”. Trata-se de um tipo de brincadeira que não apresenta complexidade no seu enredo, mas envolve uma estrutura no ato de brincar que produz acumulação e liberação de tensão, como também ensina para as crianças a representação social do perigo.

É por meio das brincadeiras elencadas nos parágrafos acima que as crianças, junto com seus irmãos, primos e vizinhos, elaboram um sentido para o lugar onde vivem a partir das andanças nas ruas de chão batido, correndo, andando de bicicleta, entrando e saindo dos quintais, subindo e descendo das árvores e brincando nos balanços confeccionados pelos adultos.

As festas também desempenham um papel importante no imaginário e nas práticas lúdicas das crianças quilombolas. Dentre as festas realizadas pela comunidade, acompanhei de perto a Festa de Reis, a Folia de Reis ou o Reisado, como geralmente é chamada. Sendo um ritual característico do catolicismo popular, a referida festa tornou-se predominantemente rural e é considerada como uma forte expressão da cultura e religiosidade católico-popular brasileira. Na comunidade Custaneira/Tronco, a festa teve origem a partir de uma promessa feita pela mãe de Dona Rita (matriarca da família) e

desde então é comemorada anualmente e apreciada por pessoas de todas as idades, em especial as crianças pelo fato de o evento contar com uma teatralização que retrata a história do nascimento de Jesus e a visita dos três Reis Magos (Baltazar, Melchior e Gaspar). Ademais, são apresentados personagens fantásticos, como, por exemplo, o boi, o jaraguá e a burrinha, que provocam constantemente o público, em especial o infantil.

A escolha do evento para compor o *corpus* desta pesquisa deve-se ao fato de ser a festa mais citada pelas crianças como “a melhor festa da comunidade”. Essa preferência foi observada nas conversas informais, bem como na realização de desenhos sobre a temática e a apresentação da Festa de Reis. Esta atividade teve o objetivo de observar a performance dessa criança no território e o movimento de seus corpos. Para realizar as apresentações, as crianças construíram seu próprio cenário com os materiais que encontraram na comunidade. O objetivo foi o de retratar, por meio da atividade performática, o espaço de festa vivenciado pelas crianças anualmente. Devido ao fato de a festa de Reis possuir um caráter lúdico, o evento conta com uma participação ativa das crianças. Elas são as mais animadas, as que mais têm medo dos personagens, mas que, ao mesmo tempo, as que mais os provocam para que eles as notem no meio da multidão e que corram atrás delas.

A ideia da performatização da Festa de Reis foi uma sugestão feita por Maria Clara durante a confecção dos desenhos sobre a temática; e a sugestão de confeccionar as máscaras com papelão foi de Maria Jully. Ao longo de dois dias, planejamos a apresentação e, com os objetos encontrados, as crianças confeccionaram suas máscaras e vestimentas. Nas conversas informais, na apresentação dos desenhos e no processo de performatização, percebi que as máscaras, o cachimbo e o cajado foram os objetivos mais citados pelas crianças para representar a Festa de Reis. Por meio dessa teatralização, pude compreender que o ritual é um espaço de sociabilidade, ou seja, um lugar de constituição dos laços sociais.

Assim, a brincadeira performática foi criativamente apropriada pelas crianças a partir da relação que elas têm com os papéis performáticos dos adultos. Os desenhos, as conversas informais, a teatralização, enfim, tudo o que envolveu a relação entre os pares nesse processo ilustra os modos pelos quais os elementos socioculturais adentram as brincadeiras das crianças quilombolas. E ao se apropriarem criativamente desses elementos, as crianças criam significados para o contexto ao qual elas pertencem, além de contribuírem para a manutenção e o fortalecimento dos vínculos sociais que fundamentam o pertencimento da coletividade quilombola.

Ao finalizar essas páginas após quatro anos de pesquisa, concretizo meu interesse pelas crianças das comunidades quilombolas piauienses e, compreendendo que todo estudo deixa lacunas, sinto-me estimulada a avançar com novos projetos em outras áreas quilombolas. Como exemplo, cito a realização de uma cartografia dos espaços de socialização das festas e das brincadeiras. Em outras palavras, trata-se de um projeto de aprofundar os estudos sobre as festividades e brincadeiras de todas as crianças das comunidades quilombolas piauienses.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho em uma vila popular na cidade de Porto Alegre. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotos e palavras, do campo aos livros. **Portal da Fotoetnografia do Grupo de Pesquisa Fotografia e Fotoetnografia**: Arte e Antropologia, 2004. Disponível em: http://www.ufrgs.br/fotoetnografia/textos/texto_achutti.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.
- AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [s.l.], v. 5, n. 1, fev. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/323>. Acesso em: 18 out. 2021.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. *In*: O'DWYER, Eliane Catarino (org). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43 – 81.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 129 – 45.
- ALVES, Yara de Cássia. As mães que enraízam e o mundo que gira: criação e movimento no Vale do Jequitinhonha-MG. **Tessituras**, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 193-213, jul./dez. 2018.
- ANDRADE, T. (org). **Quilombos em São Paulo**: tradições, direitos e lutas. São Paulo, IMESP, 1997.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos insatisfatórios? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015.
- ARRUTI, José Maurício Andion. Comunidades negras rurais: entre a memória e o desejo. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 298, p. 15-18, 1998.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2019.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). **Documento do grupo de trabalho sobre comunidades negras rurais**, Rio de Janeiro, 17 e 18 de outubro de 1994.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 23-53, 3ª tiragem.

BARNES, John Arundel. Redes sociais e processo político. *In*: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987. p. 159-194.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. **Balinese character**: a photographic analysis. Nova Iorque: New York Academy of Sciences, 1942. Volume II.

BECKER, Howard S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BECKER, Howard S. **Truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Isis, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p.45-54, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BILAC, Elisabete Dória. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil: notas muito preliminares. *In*: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (org.). **Famílias em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. p. 43-61.

BRANTES, Eloísa. A espetacularidade da performance ritual no reisado do Mulungu (Chapada Diamantina – Bahia). **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 24-47, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 190, de 28 de setembro de 2012**. Dispõe sobre o registro e a certificação das comunidades que se autodefinem como remanescentes de quilombo. Diário Oficial da União, nº 190, seção 1, p. 10, de 1 de outubro de 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

BRITO, Laura Souza Lima e. Família e parentesco: direito e antropologia. **RedGV**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 76-92, jul. 2013. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/publicacoes/revista/artigo/familia-parentesco-direito-antropologia>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-16, dez. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24077>. Acesso em: 18 set. 2019.

CAMAROTE, Elisa Machado. Territorialização e parentesco em uma comunidade baiana de fundo de pasto. **Ruris**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 121-153, mar. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 18 out. 2021.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000200539&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 dez. 2020.

CARVALHO, Renata Meirelles Dias de. **Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CEPRO. **Piauí em números.** 10. ed. Teresina, 2013. Disponível em: www.cepro.pi.gov.br/download/201310/CEPRO13_aab5263f9a.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

CHRISTO, Dirce Cristina de. Cultivando resistência: cuidado e proteção frente aos riscos nas práticas de uma chazeira quilombola. **Tessituras, Pelotas**, v. 6, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2018.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método de pesquisa em campo. *In*: NUNES, Edson Oliveira (org). **A aventura sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 87-121.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na Antropologia. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002. p. 213-235.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**,

São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-77012000000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 dez. 2020.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, mai./ago. 2013.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTAECIMENTO (Conab). **Compêndio de estudos da Conab Agricultura Familiar Programa de Aquisição de Alimentos - PAA: resultados das ações da Conab em 2018**, v. 20. Brasília: Conab, 2019.

CORSARO, William Arnold; EDER, Donna. Children's peer cultures. **Review Annual Review of Sociology**, [s.l.], v. 16, p. 197-2020, ago. 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275511497_Children's_Peer_Cultures. Acesso em: 22 dez. 2020.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnógrafo. Ou como ter anthropological blues. In: DA MATTA, Roberto. **Relativizando**. São Paulo: Rocco, 1978. p. 23-35.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 47-58.

DELGADO; Ana Cristina Coll. A participação das crianças e suas culturas em festas comemorativas: relatos de uma pesquisa com crianças. **Interações** (Portugal), v. 4, n. 10, p. 58-76, 2008.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (org.). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. p. 27-41.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, 1998, p. 13-30. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mai. 2019.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (org.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. p. 9-24.

FELIPE, Jane; PRESTES, Liliane Madruga. **Erotização dos corpos infantis, pedofilia e pedofilização na contemporaneidade**. Caxias do Sul: Anais do IX ANPED SUL, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,_Sexualidade_e_Educacao/Trabalho/12_42_52_2538-7464-1-PB.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2021.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Saulo Luders; GALINDO, Dolores Cristina Gomes; VALÊNCIA, Líliliana Parra. Identidade quilombola: atuações no cotidiano de mulheres quilombolas no agreste de Alagoas. **Psicologia Em Estudo**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/HQ9q3vV8g3GmkDxDmVjpM6k/?lang=pt> Acesso em: 06 de set. 2021.

FERREIRA, Denison da Silva. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na Ciência Geográfica. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v. 9, n. 17, p. 111-135, abr. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/19883>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FIDELIS, Lourival de Moraes; BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. Família, suas mudanças e a manutenção dos saberes tradicionais na agricultura familiar em Quilombos do Vale do Ribeira Paranaense. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 8, n. 2, p. 59-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/45042>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul**. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação. Mesa redonda: Educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações. Porto Alegre, 29, 30 de novembro e 01 de dezembro. PerCursos. Florianópolis, v. 2, set. 2001.

FOOTE-WHITE, William. Sobre a evolução da sociedade de esquina. In: FOOTE-WHITE, William. **Sociedade da esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, Alba. Zaluar. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 77-86.

FRANÇA, Neuda Batista Mendes. Educação intercultural: desafios e possibilidades. **Revista Científica de Educação**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/101>. Acesso em: 12 de set. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. *In*: MEIRELLES, Renata. (org.) **Território do brincar: diálogo com escolas**- São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 36-45.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Coordenação de Gestão Interna. Retificações. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 227, seção 1, p. 8, de 26 de novembro de 2012.

GUEDES, Ana Célia Barbosa; SALGADO, Mayany Soares. Mulheres quilombolas: protagonismo, identidade, território e territorialidade das mulheres negras em São Miguel do Guamá/Pará. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 14, n. 28, p. 328-354, out. 2020. ISSN 1981-2434. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12239/6223>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 199-221, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 dez. 2020.

GOMES, LÍlian. Justiça seja feita: direito quilombola ao território. *In*: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de *et al.* (org.) **Manaus: Projeto Nova**. Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. p. 186-195.

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ. Secretaria do Planejamento do Estado do Piauí. **Relatório de Gestão Piauí**. Teresina: Secretaria do Planejamento do Estado do Piauí, 2019.

GRISA, Catia *et al.* O programa de aquisição de alimentos (PAA) em perspectiva: apontamentos e questões para o debate. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n. 13, p. 137-170, 2010. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/69>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Caminhos transversos: território e cidadania negra. *In*: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: ABA – Dacania CFCH/UFRJ, 1995. p. 61-78.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 161-178, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642893/0>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Terra de mulheres: identidade e gênero em um bairro rural negro. **História**, São Paulo, n. 129-131, p. 81-100, ago./dez. 1993 a ago./dez. 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18721>. Acesso em: 22 dez. 2020.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/0>. Acesso em: 22 dez. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

HARTMANN, Luciana. Eles brincam de Guerra Mundial: protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 923-942, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2018.v23.20109>. Acesso em: 08 jan. 2021.

HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luís Eduardo. A criança protagonista: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 150-168, dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/download/43429/24968/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e estados: Paquetá. **IBGE**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/paqueta.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica; PEREIRA, Marcelo A. Apresentação: Performance e Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, 2017.

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular. **Rede de formação e pesquisa – SESC**, 2003. Disponível em: https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/7037/mod_forum/attachment/2879/Maria%20Rita%20Keihl_%20Em%20defesa%20da%20familia%20tentacular.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

KIMO, Igor Jorge. **Música, ritual e devoção no terno de Folia de Reis do mestre Joaquim Poló**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. 2006. 206p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, o brinquedo e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Lisboa, IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LIMA, Jéssika Maria. A casa como escola na perspectiva da educação rural. **Anais II Encontro Internacional História, Memória, Oralidade e Culturas**. Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/2encontrointernacional/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 27 de set. 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, [s./l.], v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, mai./ago. 2010a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Dez passos adultos na direção da criança performer. **Anais ABRACE**, VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 11, n. 1, 2010b. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3729/3887>. Acesso em: 02 de jan. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 281-295, jul./dez. 2010c. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051605005.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MAGNANI, José Guilherme. Etnografia como prática e experiência. **Revista Horizontes Antropológicos Etnografias**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: objeto, método e alcance desta investigação. *In*: MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1997. p. 17 – 38.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílian. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos: limites e potencialidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 137-255, fev. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n81/09.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MATUOKA, Ingrid. Educação Quilombola: como as escolas incorporam os saberes do território? **Centro de Referência em Educação Integral**. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-quilombola-como-as-escolas-incorporam-os-saberes-do-territorio/> Acesso em: 18 nov. 2021.

MELLO, Mariana de Oliveira Felsky; FERRI, Karla Renata. A arte de se performar no cotidiano escolar: necessidade ou aprendizagem? Perspectiva sob o corpo da criança. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UPFR. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR, Curitiba. Paraná. p. 1 – 14. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo19_MARIANA-DE-OLIVEIRA-FELSKY-MELLO-KARLA-RENATA-FERRI.pdf. Acesso em: 8 de out. 2021.

MENDES, Eloisa Brantes. **Do canto do corpo aos cantos da casa: Performance e Espetacularidade através do Reisado do Mulungu**. 2005. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005, 245p.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista no-diretiva em sociologia. *In*: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1981. p. 191-211.

MIZRUCHI, Mark S. Análise de redes sociais: avanços recentes e controvérsias atuais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 72-86, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v46n3/v46n3a13.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MOSSINI, Simone Aparecida Galerani; KEMMELMEIER, Carlos. A árvore Nim (Azadirachta indica A. Juss): múltiplos usos. **Acta Farmaceutica Bonaerense**, Buenos Aires, v. 24, n. 1, p. 139-148, 2005.

MOURA, Gloria. **Festas dos quilombos**. Editora Universidade de Brasília: editora de Brasília. 2012.

MOURA Glória. Os quilombos contemporâneos e a Educação. **Revista Humanidades**, Brasília: Editora UNB, n. 47, nov. de 1999.

MÜLLER, Fernanda. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. **Currículo sem Fronteiras**, [s./l.], v. 10, n. 1, p. 246-264, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/um-estudo-etnografico-sobre-a-familia-a-partir-do-ponto-de-vista-das-criancas>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MULLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, 2009, p. 465-480.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 22 dez. 2020.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.

NUNES, Ângela. **Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à Antropologia da Infância**. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal. 2003.

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: FGV, 2002. p. 13-42.

OLIVEIRA, Assis da Costa. O que a Antropologia da Criança pode fazer pela construção intercultural dos direitos das crianças no Brasil? **Revista de Antropologia da UFSCar**. 11 (1), jan./jun. 2019. p. 330-346.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. No horizonte: quilombolas crianças e construções de pertencimento identitário. **Anais do 4º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, MG, 25 a 29 de outubro de 2010. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st09-8/1408-no-horizonte-criancas-quilombolas-e-a-construcao-do-pertencimento-identitario/file>. Acesso em: 22 dez. 2020.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Os diários e suas margens**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

PAULA, Elaine de. **“Vem brincar na rua!” Entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio**

desses contextos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) -Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PAULINO, Rogerio Lopes da Silva. **O ator e o folião no jogo das máscaras da Folia de Reis**. 2011. Tese (Doutorado em artes) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. 213p.

PAULINO, Vicente. A casa como espaço familiar e espaço social: um estudo semiótico do espaço. In: NEGRO, Francesca (org.). **Público privado: o deslizar de uma fronteira**. Ribeirão: Húmus, 2012. p. 119-134.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. In: PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 30-53.

PEIRANO, Mariza. Análise antropológica de rituais. In: PEIRANO, Mariza (org). O dito e o feito: **Ensaio de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002. p. 17-40.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 42, p. 1-35, 2014. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie255empdf.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 2, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 22 dez. 2020.

PIAUI. **Constituição do Estado do Piauí**. Teresina, 1989. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/14853>. Acesso em: 22 dez. 2020.

PIAUI. **Lei estadual nº 4680, de 26 de janeiro de 1994**. Cria municípios, dispõe sobre os municípios criados na Constituição Estadual, estabelece topônimos limites e circunscrição das novas unidades político-administrativas e dá outras providências. Teresina, 1994.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e Infância no semi-árido nordestino. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela Antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, 2008, p. 133-151.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 22 dez. 2020.

POLLAK, Michael. Memória e identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1941>. Acesso em: 12 abr. 2012.

PUNCH, Samantha. Multiple methods and research relations with young people in rural Bolivia. *In*: LIMB, M.; DWYER, C. (ed.). **Qualitative methodologies for geographers**. Londres: Arnold, 2001. p. 165-180.

PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults? **Childhood**, Londres, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568202009003005>. Acesso em: 22 dez. 2020.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Ana Luiza; ECKERT, Cornelia. O antropólogo na figura do narrador. *In*: ROCHA, Ana Luiza; ECKERT, Cornelia. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 1-19.

SALEM, Tânia. **Um estudo de papéis e conflitos familiares**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SAMARA, Eni de Mesquita. A família no Brasil: história e historiografia. **História Revista**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 7-21, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/10680>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SANETO, Juliana Guimarães; DAOLIO, Jocimar. A criança Bororo: entre a educação escolar e a educação indígena. Dossiê 5. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 183-203, jan./jun. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (coord.). **As crianças: contextos e identidade**. Minho: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo**. 1994. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SARTI, Cynthia Andersen. Contribuições da antropologia para o estudo da família. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 69-76, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2020.

SARTI, Cynthia Andersen. O valor da família para os pobres. *In*: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (org.). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. p. 131-150.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? *In*: SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. 2. ed. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51. Trad. R.L. Almeida (2011). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf. Acesso em: 02 de jan. 2021.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nas festividades brasileiras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 122-148, mai./ago. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SECRETARIA ESPECIAL DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). **Secretaria Especial do Desenvolvimento Social**, Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **Psico**, v. 43, n. 4, dez. 2012.

SILVA, Antonio Luiz da. O método etnográfico: uma reflexão a partir de Catingueira – PB. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 191-209, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 213-235.

SILVA, Ketiene Moreira da. Bora testar? Brincadeiras e culturas infantis de crianças ribeirinhas em uma área de preservação ambiental no Amapá. *In*: FRIEDMANN, Adriana (org.). **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018. p. 60–64.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 5 de out. 2021.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SIMMEL, Georg. A sociabilidade: exemplo de sociologia pura ou formal. *In*: SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 59-82.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **“Ser quilombola”**: identidade, território na cultura infantil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Patrícia Borba de; ARAÚJO, Klariene Andrielly. **A mulher quilombola: da invisibilidade à necessidade por novas perspectivas sociais e econômicas**. Direitos, gênero e movimentos sociais II. Florianópolis: Conpedi. 2014. p. 163-182. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=234>. Acesso em: 06 de set. 2021.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 13-21.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson Oliveira (org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-45.

XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. **O reisado boi coração: tesouro vivo no contexto da cultura e da educação na cidade de Ocara, Ceará**. 2019. 158f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

WOORTMANN, Ellen F. **Herdeiros, parentes e compadres: colonos do Sul e sitiantes no Nordeste**. Brasília: UnB, 1995.