



PLANT
king
joy



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria do Socorro Barbosa Macêdo

“VAMOS CAIR NO MUNDO”

pelejas crianceiras no Sertão Quilombola do Alto do Tamanduá - AL

Porto Alegre - RS

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Macêdo, Maria do Socorro Barbosa
"VAMOS CAIR NO MUNDO": pelejas crianceiras no
Sertão Quilombola do Alto do Tamanduá - AL / Maria do
Socorro Barbosa Macêdo. -- 2021.
183 f.
Orientadora: Fabiana de Amorim Marcello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Crianças. 2. Infâncias quilombolas. 3. Sertão.
4. Tradição oral. 5. Ancestralidade. I. Marcello,
Fabiana de Amorim, orient. II. Título.

Maria do Socorro Barbosa Macêdo

“VAMOS CAIR NO MUNDO”

pelejas crianceiras no Sertão Quilombola do Alto do Tamanduá - AL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito de obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Aprovada em 13/12/2021

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Se nada ficar destas
páginas, algo, pelo
menos, esperamos
que permaneça: nossa
confiança no povo.

Nossa fé nos
homens [nas mulheres]
e na criação de um
mundo
em que seja menos
difícil amar.

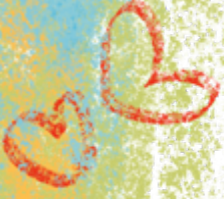
Paulo Freire

Imagem 2 - Do Alto do Tamanduá



Fonte: Acervo da autora.

Às infâncias do Alto do Tamanduá, que encontram no “cair no mundo” das crianças
o sistema poético que guarda as existências em diferentes tempos,
como potência ao ato de caminhar. Com elas, aprendi a convocar a ternura.



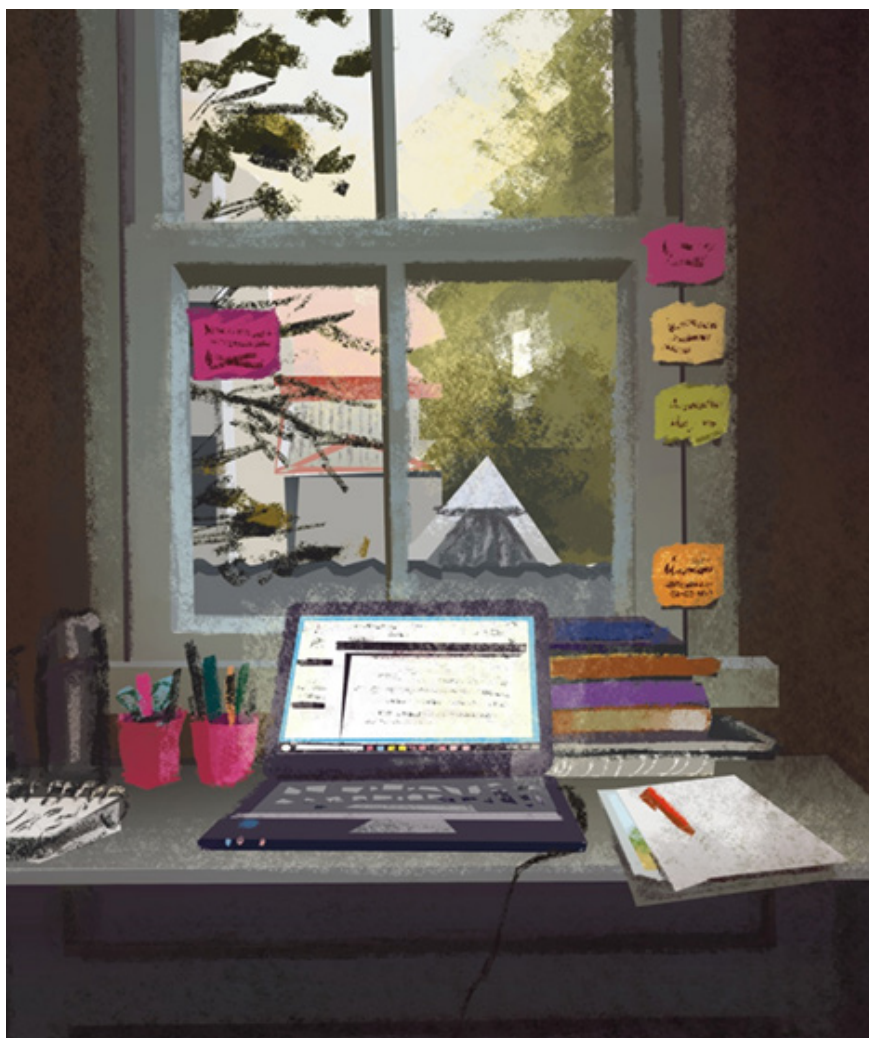
Benza Deus de cada um
“o mundo está cheio de gente
Cada um é um ser
Cada um pode e deve existir”
Que lindo que você é
Tão diferente de mim
Espíritos que somos iguais
Benza fé de cada um
No nada ao universo
Jesus, Santos e Orixás na missão
Tambores e louvores de libertação
Sonho de um planeta só
Cego de tanto crer
Escancaradas sejam
As portas do coração
Não peçam licença
Entrem e fiquem à vontade
Benza o amor de cada um
Abraço que acolhe e acende vela
Vive de afeto pra afagar o mundo!



(Saulo Fernandes)

AGRADECIMENTOS

Imagem 3 - Janela-memória



Fonte: Acervo da autora.

Esta carta-agradecimento levou muito tempo para ganhar forma. Os primeiros registros nascem ainda adornados por essa grande e inspiradora janela-memória que, durante um tempo, representou lugar de estudo, reflexão, de olhar o mundo, sentir o frescor que vinha da natureza e perceber, nela, a resistência que sobrevive em meio ao concreto da cidade grande. Concomitantemente, supunha viver, num ato imaginativo, a transposição de lugares entre o Sul e o Nordeste, como meio de conviver com as saudades. Assim, ao marcar encontro com imagens dos ausentes, que operam como presença, ao cuidar da vida que lá ficou, abro a janela para que outras lições cheguem... Neste momento, penso que já se faz necessário agradecer a tantas gentes pelas muitas lições que passaram a abastecer a minha vida durante

o pouso em Porto Alegre, na passagem pela UFRGS, e até pelas ausências dos que ficaram a léguas de distância, que se tornam urgências nesta escrita. Sempre soube que, um dia, contaria como fui tocada pelo olhar e pela palavra de cada um/a que estive neste enredo-vida.

Não pensem que está sendo fácil este exercício; primeiro, pelo medo de não conseguir dizer a todos/as sobre a minha gratidão. Segundo, pela incerteza provocada pela multiplicidade de sentidos/significados que as palavras carregam, mas todas saíram num tom de louvação. Traduzir agradecimentos em palavras é um ato de ir e vir, que envolve o que se sente e os lampejos que emergem das memórias. Por isso, sem hierarquia de importância com as gentes a quem sou grata, tramo o fio de minha existência como modo de contar sobre a importância do outro nesta construção.

Do ponto originário, abro a janela para agradecer a Eunice e Pedro, meus pais, que, além dos agradecimentos de caráter imediato, ou aqueles que foram ditos em muitas ocasiões durante nossas vidas, afirmo aqui sê-los razão do muito que faço e das conquistas adquiridas. Não há palavras que possam agradecer, mas, mesmo assim, insisto em dizer que sou grata.

Aos meus irmãos e irmãs, que, em suas singularidades, expressaram modos de dizer “esteja firme!”, “estaremos contigo!”. Vocês foram fundamentais para que, hoje, eu pudesse imprimir, na folha em branco, este ato de gratidão.

Desnovelando um pouco mais o fio desta história, e talvez em virtude da miudeza que o cotidiano revela, digo que sou grata a duas pessoas que suportaram, com bravura, o peso das manifestações ocorridas durante o processo de escrita de uma tese. A Isadora e Edvan, gratidão pela amorosidade dispensada nesta caminhada, já que precisei estar ausente das tramas do espaço familiar, talvez quando mais precisassem.

A João Victor Macedo, meu filho do coração, pelo apoio em todos os momentos deste percurso, meu muito obrigada!

E ainda trazendo as vozes dos mais achegados para compor estes agradecimentos, com muito respeito, admiração e gratidão, registro a força que emana de minha ancestralidade, que tem sido um guia em minhas escolhas. Com os que comigo carregam o ramo dessa ancestralidade, quero dividir as alegrias dos (re)começos, das batalhas que se anunciam como vencidas e das que ainda estão por vir...

Neste sentido, rendo-me em louvação para agradecer a Flaudízio e Olga Barbosa (in memoriam), que, para além dos laços familiares, levaram-me pelos caminhos da ciência, da vida e da ética do fazer. Sei que continuam vibrando a cada novo jeito que tento de caminhar. Obrigada por tanto afeto!

E aqui, já com muitos fios puxados, reconheço o papel das inúmeras amigades que foram margeando esta escrita com seu afeto: as amigas-irmãs que dividiram a janela da Rua Santo Antônio, em Porto Alegre – Elizete, Eleusa e Cristina. Nas gargalhadas aos domingos, no café no final das tardes e até nas diferentes configurações que as dores insistem em aparecer, estávamos juntas. Quão valioso foi dividir um sonho que há muito nos ligava academicamente.

Aos amigos do Dinter, minha admiração e respeito. A vida de cada um/a marcou um encontro na esquina do conhecimento e lá estávamos, em dia e horário marcado, carregando, em nossa bagagem, tudo o que, inicialmente, era necessário para passar um tempo longe de casa. Mas talvez tenhamos levado as coisas (des)importantes, e isso nos fez viver dias de solidão, angústia e medos, mas, sobretudo, de crenças coletivas de que o dia de agradecer chegaria. Cá estamos!

À professora Dra. Fabiana de Amorim Marcello, pela coragem de me apoiar, de muitas formas, nesta caminhada de minha vida, tanto durante incursão no doutoramento em terras gaúchas, quanto na pesquisa e escrita, a minha incontestada gratidão!

Às avaliadoras da qualificação e defesa de tese, Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles, Profa. Dra. Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento e Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz, que, com muito afeto, sugestões e novos endereçamentos, fizeram-nos tibunhar em outras águas. Gratidão pela partilha de conhecimentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pelo compromisso institucional e político com uma ciência que se conforme a partir de outros territórios de saberes, outras geo-grafias. À excelência acadêmica encontrada em cada docente e à solicitude em cada atitude dispensada. Neste momento, alargamos nossos agradecimentos a todo o corpo técnico-administrativo do PPGEDU/UFRGS, que, durante esses anos, não nos deixou sem respostas.

A Uneal, Fapeal e Capes, pelo compromisso com a formação de professores pesquisadores e, em nosso caso, um contundente agradecimento pelo suporte técnico- financeiro para que apresentemos, neste estudo, a boniteza das infâncias e das crianças quilombolas que habitam o Sertão de Alagoas. Estendo a mão em agradecimento ao Campus II da Uneal, um lugar onde convivo há mais de duas décadas e encontro, em cada aluno, colega professor e gestão, companheiros de jornada. Sem a compreensão de cada um, não teria sido possível tal feito.

Mas, ainda olhando para a janela-memória, expresso meu notável agradecimento a algumas pessoas que abriram a janela do campo de pesquisa para que eu pudesse olhar e, posteriormente, entrar na comunidade. A Vanderlani Leite, Dayane Martins, Andressa Marques, que, nos caminhos brilhando de tanto calor no “pino da mei dia”, foram me conduzindo para os encontros em distintos momentos com as crianças do Tamanduá. Gratidão pelos sorrisos/afetividade; por meio deles, nutri o desejo de pesquisadora frente às adversidades. Muito obrigada!

Ao povo do Alto do Tamanduá, Sertão de Alagoas, adultos e crianças, que, de forma inimaginável, me acolheu, deu pouso, partilhou suas mais preciosas memórias e palavras, marcando profundamente o modo como hoje penso o conhecimento, as pessoas e seus modos de construir relações nos lugares.

Por fim, esperando não ter desmerecido a contribuição de ninguém, elevo minha gratidão, dizendo que bendita seja a energia que nos humaniza, que glorifica a vida e que nos torna capazes de viver entre tantas gentes.

RESUMO

Esta tese busca discutir as narrativas das crianças que habitam o quilombo Alto do Tamanduá, no Sertão de Alagoas, acerca de seus modos de ser criança, buscando caracterizar ali os saberes produzidos e postos em circulação por meio da tradição oral. Para tanto, filia-se ao campo de estudos sociais da infância, constituindo diálogos principalmente com a sociologia da infância e com a antropologia da criança, além de ser margeada por referenciais que tramam conversações com a cultura e cosmovisões africanas. Dessa filiação teórica, resultou a noção de *criança quilombola sertaneja* enquanto sujeito de direitos, com agência infantil e protagonismo social, que mergulha na memória coletiva e na tradição oral que adornam as vivências histórico-sociais das comunidades remanescentes de quilombos, sobretudo dos encontros intergeracionais em que pulula a ancestralidade afro-brasileira. As andanças e os encontros constituíram-se enquanto potentes tramas metodológicas, que resultaram em rodas de conversa. Estas foram realizadas em diferentes espaços da comunidade, como a igreja, a praça, a árvore figueira, o açude, a carroceria do caminhão e a casa abandonada, e, de forma geral, possibilitou-nos, entre os anos de 2017 e 2021, estar e conversar com as crianças sobre temáticas que atravessam suas existências no Alto do Tamanduá, de modo que, a partir desse processo, foi possível compreender que essas crianças, de acordo com sua posição cognoscitiva e com seus condicionantes históricos, são capazes de contribuir com leituras críticas das sociedades e comunidades a que pertencem. No Alto do Tamanduá, elas se envolvem nas mais diversas teias sociais, sejam elas de cunho familiar, cultural e religioso, em ambientes públicos e privados, e assumem, nas suas pelejas cotidianas – ao “cair no mundo” –, modos de contraposição às linguagens hegemônicas, produzindo novos significados sobre o que é ser quilombola nos liames das chamadas neocomunidades. Mas nem sempre são assim vistas e, por vezes, ao dobrarem a esquina das relações de poder, deparam-se com distintas linguagens maquinadas no/pelo mundo adultocentrado. Assim, a arquitetura desta tese funda-se no desejo teórico-metodológico de contribuir para o ascendimento das crianças e suas infâncias nos territórios quilombolas.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias quilombolas. Sertão. Tradição oral. Ancestralidade.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the narrative of children living in the quilombola territory of Alto do Tamanduá – in Alagoas backlands – about their ways of being a child, in an effort to characterize the knowledge produced and transmitted through oral tradition. To do so, it joins fields of study such as the sociology of childhood, the geography of childhood and the anthropology of childhood, and also frames references in order to enlase conversations with the African culture and its worldview. From this theoretical approach resulted the concept of perceiving quilombola children as a person entitled to rights, with an agenda towards childhood and social protagonism, who dive in the collective memory and oral tradition that adorns social and historical experiences of quilombo's remaining communities – especially regarding the intergenerational encounters that pullulates Afro-Brazilian ancestry. The walks and meetings became powerful methodological webs, resulting in a conversation wheel that occurred in different places of the community, such as the church, the plaza, the fig tree, the weir, the back of a truck and in an abandoned house, and it mostly turned out possible to us to be present – between 2017 and 2021 – and talk to children about the mess that passes through their existence in Alto do Tamanduá in such a way that it became possible to comprehend that those children are capable – according to their cognitive position and historical condition – to contribute with a critic interpretation of the societies and communities they live in. In Alto do Tamanduá, children get involved in the more diverse social webs, such as familiar, cultural and religious webs, either in public or in private spaces, assuming in their daily struggle – when “falling into the world” – ways of opposing languages that are hegemonic, producing new meanings about what it is to be quilombola in the bond of what is called new communities. But it is not always like this, and sometimes when turning around the corner of power relations they face distinct languages contrived by and for the adult centered world. Thus, this thesis architecture is based on the theoretical and methodological will to contribute to the rise of children and of their childhood in quilombola territory.

Keywords: Children. *Quilombola* childhood. Backland. Oral tradition. Ancestry.

RÉSUMÉ

Cette thèse cherche à discuter les récits des enfants qui habitent le quilombo Alto do Tamanduá, dans le Sertão d'Alagoas, sur leurs manières d'être enfant, en cherchant à caractériser les connaissances produites et mises en circulation là-bas par la tradition orale. À cette fin, il est affilié au domaine des études sociales de l'enfance, en dialoguant principalement avec la sociologie de l'enfance et avec l'anthropologie des enfants, en plus d'être entouré de références qui engagent des conversations avec la culture et les cosmovisions africaines. De cette affiliation théorique est née la notion de l'enfant quilombola du Sertão comme sujet de droits, avec une agence enfantine et un protagonisme social, qui plonge dans la mémoire collective et la tradition orale qui ornent les expériences historiques et sociales des communautés quilombolas restantes, en particulier les rencontres intergénérationnelles dans lesquelles palpite l'ancestralité afro-brésilienne. Les promenades et les rencontres ont été constituées comme de puissantes intrigues méthodologiques, qui ont donné lieu à des séries de conversations. Celles-ci ont eu lieu dans différents espaces communautaires, comme l'église, la place, le figuier, le déversoir, la carcasse du camion et la maison abandonnée. En général, entre les années 2017 et 2021, nous avons pu être avec les enfants et leur parler de thèmes qui traversent leur existence à Alto do Tamanduá, de sorte que, à partir de ce processus, il a été possible de comprendre que ces enfants, selon leur position cognitive et leurs conditionnements historiques, sont capables de contribuer à des lectures critiques des sociétés et des communautés auxquelles ils appartiennent. À Alto do Tamanduá, ils s'impliquent dans les réseaux sociaux les plus divers, qu'ils soient de nature familiale, culturelle et religieuse, dans des environnements publics et privés, et assument, dans leurs luttes quotidiennes – lorsqu'ils « tombent dans le monde » – des modes d'opposition aux langages hégémoniques, produisant de nouvelles significations sur ce que c'est qu'être une quilombola dans les liaisons des dites néo-communautés. Mais ils ne sont pas toujours vus comme ça, et parfois, lorsqu'ils prennent le virage des relations de pouvoir, ils se heurtent à des langages différents usinés dans/par le monde centré sur les adultes. Ainsi, l'architecture de cette thèse repose sur la volonté théorique et méthodologique de contribuer à l'essor des enfants et de leurs enfances dans les territoires quilombos.

Motsclés : Enfants. Enfances quilombolas. Sertão. Tradition orale. Ascendance.

RETRATOS

Retrato 1 - Infâncias	56
Retratos 2 e 3 - Árvores brincantes na praça da comunidade	81
Retratos 4 e 5 - Açude-barragem	84
Retrato 6 - Carroceria de caminhão	85
Retrato 7 - Casa abandonada	87
Retrato 8 - Vista aérea do Alto do Tamanduá	87
Retrato 9 - Imagem de satélite do Alto do Tamanduá	88
Retrato 10 - Vista da comunidade	93
Retrato 11 - Praça da comunidade	94
Retratos 12 e 13 - Crianças quilombolas	95
Retrato 14 - Pelo quilombo	107
Retratos 15, 16 e 17 - Traçados	115
Retrato 18 - A procissão	118
Retrato 19 - Árvore-figueira	143
Retrato 20 - Mão de uma criança segurando um camarão	155

IMAGENS

Imagem 1 - “Vamos cair no mundo”	1
Imagem 2 - Do Alto do Tamanduá.....	6
Imagem 3 - Janela-memória.....	8
Imagem 4 - Palavras, memórias, imagens.....	22
Imagem 5 - Infância quilombola.....	31
Imagem 6 - Andanças e encontros	62
Imagem 7 - Das <i>alembanças</i> às narrativas	103
Imagem 8 - Figueira-palco.....	136
Imagem 9 - (Re)cair no mundo	159

Ilustrações (gráficos, quadros, mapas)

Gráfico 1 - O avanço da violência contra quilombolas (assassinatos entre 2011 e 2017)	51
Quadro 1 - Mapa denúncia	51
Mapa 1 - Ocorrências de violência quilombola por região	52
Mapa 2 - Assassinatos de quilombolas por região	52
Mapa 3 - Alagoas, território do Médio Sertão	90

SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conaq	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dinter	Doutorado Interinstitucional
Fapeal	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FCP	Fundação Cultural Palmares
FFPA	Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FNB	Frente Negra Brasileira
Funec	Fundação Educacional do Agreste Alagoano
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MAM	Museu de Arte Moderna
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PGP	Programa Especial para Graduação de Professores
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pneps-SUS	Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RMMS	Região Metropolitana do Médio Sertão
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
TEN	Teatro Experimental Negro
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Uneal	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

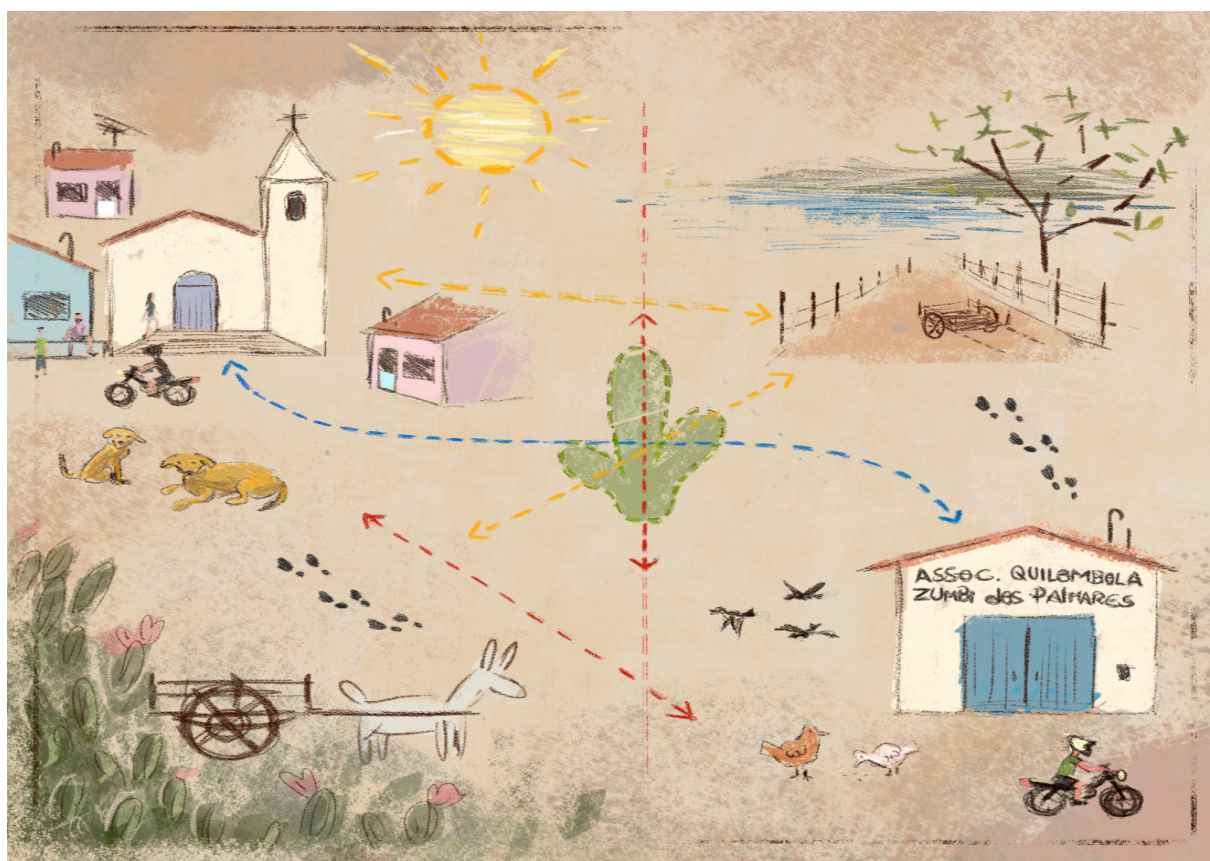
1 “CAINDO NA TESE”: PALAVRAS, MEMÓRIAS, IMAGENS	22
2 INFÂNCIAS QUILOMBOLAS: MODOS DE SER NO TERRITÓRIO	31
2.1 Nos rastros da presença quilombola.....	35
2.2 Revisitando conceitos: uma presença a perscrutar.....	45
2.3 Estudos sociais da infância: a infância e a criança quilombola.....	56
2.3.1 Infâncias quilombolas sertanejas: olhares entrecruzados	58
3 TRAÇADOS METODOLÓGICOS: ENTRE ANDANÇAS E ENCONTROS	62
3.1 Andanças pelos sertões: os primeiros encontros com o campo de pesquisa	65
3.2 Giros e enredos no Sertão quilombola: reencontros com o campo	70
3.2.1 Chegança	72
3.3 Atravessamentos: o terceiro encontro	77
3.4 Os espaços da comunidade.....	80
3.5 Quilombo Alto do Tamanduá: a eterna “terra dos pretos” – um sertão entre os sertões... 87	
3.6 Sujeitos da pesquisa: as infâncias quilombolas-sertanejas.....	95
3.6. 1 Andando com as crianças e conversando sobre suas vidas	96
4 DAS <i>ALEMBRANÇAS</i> ÀS NARRATIVAS: AS PELEJAS CRIANCEIRAS NO QUILOMBO ALTO DO TAMANDUÁ.....	103
4.1 Pelo quilombo, encontros e descobertas: das tramas da vida às urdiduras do artesanato... 107	
4.2 Narrativas das crianças quilombolas sobre assombrações, festas de santos e louvação 118	
5 SER (COM) A FIGUEIRA-PALCO: A POÉTICA CRIANCEIRA NO TERRITÓRIO SERTANEJO.....	136
5.1 Da figueira-palco aos espaços brincantes da comunidade	139

6 “(RE)CAIR NO MUNDO”: O QUE AS PELEJAS CRIANCEIRAS NOS CONTAM? ...	159
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES.....	178

1

“CAINDO NA TESE”: PALAVRAS, MEMÓRIAS, IMAGENS

Imagem 4 - Palavras, memórias, imagens



Fonte: Acervo da autora.

As palavras, memórias e imagens diluídas ao longo desta tese abordam desejos, ciências, conhecimentos e sabedorias entre mim, o mundo e a complexidade nele imanente. Nessa toada, torno-me consciente de onde provêm os radicais que costuram esta pesquisa e nos quais encontros revelam-se. Neste sentido, os fios que são desenovelados partem de filiações teórico-metodológicas do campo da infância, mais especificamente da infância quilombola, da ancestralidade e das relações étnico-raciais. Não deixam de me acompanhar, também, os “fios poéticos” que serão encontrados em diversos lugares, seja nas epígrafes, seja dentro do texto, no sentido de dar potência narrativa ao trabalho que ora apresento, “pois quando eu morder

a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas” (EVARISTO, 2018). É com esse sentimento que recepciono, de braços abertos e em louvação, cada leitor/a que, nas andanças das páginas, encontre as andanças do estudo e, nele, a boniteza das pelejas crianceiras. É um convite para transver, no trabalho acadêmico, o compartilhamento das sabedorias contidas nas palavras das crianças do Alto do Tamanduá.

Neste sentido, peço bênção ao tempo, como “compositor de destinos e tambor de todos os ritmos, para que entre em um acordo comigo: por ser tão inventivo e contínuo, que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho”¹ e, assim, abençoe-me não com as palavras certas, mas com aquelas que sejam capazes de desnaturalizar e de sinalizar os saberes do povo, os saberes ancestrais, os saberes que tencionam nossas subjetividades, os saberes das crianças do Sertão quilombola do Alto do Tamanduá. A partir desses enredos, desde já indico que as palavras que forem ditas e escritas carregam as marcas de muita gente, de muitos diálogos travados, de muitas palavras mascadas em torno de um crescente saber e do que já foi vivido, escrito, contado, impregnado em um *corpo memórico* (MONTANARI, 2020)² e que, agora, reverbera no corpo da criança quilombola daquele lugar, impregnado nas páginas desta tese.

Foi nesse embalo que as primeiras ideias de pesquisa começaram a pulular em minha cabeça, apontando pistas que me levaram às infâncias que habitam o quilombo Alto do Tamanduá, localizado no município alagoano de Poço das Trincheiras, uma vez que os ressoamentos das suas vozes chegavam, como em revoada, no lócus das salas de aula do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), onde trabalho como docente há mais de 20 anos. Os tempos de ser professora e de realizar o que nos é próprio nos espaços de formação de docentes, como ensino, pesquisa e extensão, fez com que eu tivesse a curiosidade epistemológica de entender aquele território a partir do ponto de vista das crianças, ou seja, como elas habitavam o território e significavam o lugar por meio dos saberes da tradição oral postos em circulação a partir das narrativas de sujeitos pensantes e praticantes em seus cotidianos.

Foi assim que, antes de ouvir as palavras proferidas durante a aula inaugural do Doutorado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação conjunto entre a Universidade Estadual de Alagoas e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Dinter/

1 Trecho retirado de composição de autoria de Caetano Veloso, *Oração ao tempo*.

2 Conceito cunhado por Matheus da Rocha Montanari (2020) em um ensaio intitulado *Corpo memórico*; a agência do objeto de memória, em que se discute a potência dos objetos como disparadores das memórias. Tal escrita resulta de uma experiência em uma instalação de arte em 2018, em São Paulo, que reunia objetos de memórias de diversos atores sociais voluntários e suas vozes, como narrativas dessas memórias, dispostas em áudios. Desse modo, o que nos interessa é lançar feixes de luz sobre esse “corpo memórico” que se instala em cada canto do Alto do Tamanduá, considerando sua ação sobre o sujeito.

Unear/UFRGS), muitas interlocuções foram estabelecidas e muito trabalho, desejo e afetividade foram se constituindo para que, de fato, em 27 de março de 2017, iniciássemos uma das mais importantes parcerias entre a Unear e outras Instituições de Ensino Superior (IES): a formação de 20 doutores em Educação em uma das universidades mais importantes da América Latina. Após a seleção, 16 professores e professoras da Unear ingressaram no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS), em diferentes linhas de pesquisa. Por conta de meu lugar social e acadêmico, pousei meu olhar inicial em torno da Educação para os espaços rurais, delimitando que não tomaria os espaços de escolarização como lugar da pesquisa. Não obstante, diante de idas e vindas pelo edital, encontro-me com minha orientadora e, com ela, lançamos luz sobre a infância sertaneja, quilombola do Alto do Tamanduá.

Nesse tempo, nós, professores e professoras da Unear, estávamos convictos/as do grande investimento institucional nessa formação, bem como dos desdobramentos advindos de nossa saída de sala de aula diante de um ínfimo quadro de professores/as alocados nos *campi* da Universidade. Ao mesmo tempo em que vivíamos essas tramas institucionais, deparávamo-nos com as lógicas impingidas na vida pessoal: como passar um tempo apartados/as de todos os familiares, tal como exigia a formação neste Dinter? Como seria viver o cotidiano em outras geografias? Foram aspectos aventados e logo destituídos de um lugar expressivo, visto que consideramos sê-lo um divisor em nossa formação, não só pela envergadura representada por um doutoramento, mas, sobretudo, pelos diálogos que seriam firmados com a produção de conhecimento emanada pela UFRGS. Na outra ponta, como interlocutora, encontra-se a Unear e todo um campo social, político e educacional ávido por pesquisas e delineamentos das realidades no Estado de Alagoas, bem como o compromisso com a produção de um conhecimento que arregimentará forças no seio das políticas públicas.

No primeiro semestre de 2017, as disciplinas foram cursadas em Maceió, valendo-nos dos espaços cedidos pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), na capital do Estado. Ao término daquele semestre, migramos, em agosto, para Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, onde iríamos vivenciar a dinâmica dos grupos de pesquisa, os espaços institucionais e as escolhas por outras discussões que consolidariam a nossa compreensão do objeto de pesquisa, aproximando-nos de muitas pessoas que nos fizeram não só pensar os objetivos iniciais de nossos estudos, como também estender o olhar para os retornos e as retomadas institucionais e para uma maneira de colocar no campo do debate formas de pesquisar e formar novos/as pesquisadores/as. Foram quase dois anos de importantes contatos com pesquisadores e pesquisadoras e instituições nacionais e internacionais e de acompanhamento das pesquisas

produzidas na Faculdade de Educação e, naquele espaço literalmente azul, afetamos e fomos afetados por manifestações singulares de afeto e atenção.

Desde o início, essa experiência fez-me entender melhor nosso objeto e tomar uma posição quanto às bases teóricas e epistemológicas com que dialogaria nesse tempo, consciente de que não adentraria mais o espaço escolar, como fiz na pesquisa de mestrado (MACEDO, 2011), investigando os discursos potencializadores das imagens acerca do Sertão, mesmo considerando estudos dessa natureza como imprescindíveis para a compreensão de muitas questões que também aponto e aponte quando da realização da pesquisa de doutorado. Assim, agora, buscava a perspectiva de estudar as infâncias a partir de uma visão antropológica, sociológica e também geográfica, pensando os múltiplos enredamentos que conformam esses sujeitos em seus espaços étnicos, culturais e sociais. Sabia, de antemão, da necessidade de problematizar algumas categorias que se apresentavam desde o início, como é o caso do Sertão enquanto espaço geopolítico, visto, historicamente, como um *não lugar*. Isso porque, desde o princípio, levei em consideração as imagens de um sertão que ascende da rudeza da seca, da fome e da ausência de políticas públicas.

A partir dele, rememoro, pelas palavras e pelas passagens de estiagens longas e intensas, a seca da década de 1970, em que se corporifica a ideia de um sertão duro e impiedoso, ratificando a presença secular de discursos deterministas que tramam o Sertão como esse não lugar; um lugar duro para se viver, um lugar de morte e vida bordado por uma visão romantizada do sertanejo como sujeito forte e resiliente, capaz de conviver com todas as agruras das paisagens que lhe rodeiam. São narrativas recorrentes nas falas dos que viveram e vivem e trazem essas memórias como marcadores de um tempo e de um lugar.

Ao longo da pesquisa, tentei afastar-me desse discurso, até por entender que o Sertão é mais do que esse campo material, crendo, desde sempre, como nas palavras de Guimarães Rosa, que o Sertão está em toda parte. “Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera. Sertão: é dentro da gente. O sertão é sem lugar” (ROSA, 2015, p. 41). Assim como Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em *Grande sertão: veredas*, que, ao contar histórias, revela, pelas palavras, os sertões que atravessam suas pelejas cotidianas e que cingem de sentidos os corpos sertanejos, penso, enquanto uma mulher professora, que o Sertão carrega em si encantamentos que, conseqüentemente, produzem *alembraças*³.

3 As *alembraças* emergem neste texto para além do sentido de sua grafia. Transportam, na fala dos idosos da comunidade, múltiplos sentimentos de um tempo vivido quando tudo era muito diferente. É um exercício de rememoração no presente, carregado de saudades e feito a partir da contemplação dos fatos. Nos momentos em que as pessoas recordavam e que, como será mostrado, produziam os diálogos do campo da pesquisa, era como se fossem transportadas para o acontecimento, em um estado de espírito concentrado.

Nessa perspectiva, pergunto-me, nesta tese, sobre as crianças que vivem nesse contexto e, neste sentido, estabeleço, desde já, a categoria de *criança quilombola sertaneja* para pensar os modos de mobilização da cultura infantil no lugar onde vivem, arregimentando, para tanto, o campo teórico que situa a criança enquanto sujeito imaginativo e brincante. Desse modo, entendo que, na infância, a imaginação coloca-se para as crianças como um lugar de liberdade, um espaço de decolagens em busca de novos mundos, em que a emoção e a imaginação produzem o ato da criação, tecido nas brincadeiras, nas histórias e nos encontros com o outro. Trata-se de uma experiência (a infância) em que, de acordo com Simas e Rufino (2019, p. 44), “os tambores encantados e crianças brincando são capazes de salvar a humanidade”, ou seja, trata-se de uma experiência vivida como *tempo-possibilidade*, que forja, nos princípios das brincadeiras e dos brincantes, as várias gramáticas da existência. “Assim, no jogo posso ser o que quiser e me embolo ao outro na lida de escarafunchar cada canto do terreiro mundo, quintal, calçada, roda, sombra de mangueira, beira de rio e viela que se arma como palco para a criação” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 44). Nessa lógica:

Ser brincante, estar para o mundo via jogo, via embolada dos sentidos que nunca se acabam e se transformam em versos infinitos, nos diz sobre como nos desencantamos ao carregarmos o fardo de um modelo de pensamento que fixa em pretensões totalizadoras sobre sentir o mundo. [...] herdeiros de um tempo que não sabe mais o que é brincar, não se amiúda para ouvir o segredo das pedrinhas, tão pouco acredita o enunciar das crianças, estamos limitados aos princípios explicativos da razão. Por isso, somos também estrangeiros em nosso próprio corpo [...]. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 46).

E foi espreitando o tempo, nesse jogo e nessa embolada, que fui puxando o fio da ancestralidade e dos sentidos que moviam, da mesma forma, também as *minhas pertencas*, na tentativa de deixar de ser “estrangeira em meu próprio corpo” e, assim, pesquisar *com* as crianças quilombolas. Nessa imersão, ousei revisitar os “segredos das pedrinhas” e lá encontrei elementos que, enfim, mostram o retrato do que sou por meio de algumas cenas que considero fundantes para que, hoje, enverede pela pesquisa com comunidades rurais quilombolas no Sertão de Alagoas.

A pesquisa como um tear me foi apresentada e nela experimento, descubro e crio modos de contar as histórias que me contaram. Na banca de defesa de projeto de tese, realizada em maio de 2019, entre tantas partilhas generosas do conhecimento, algo foi acionado. E mais uma fenda colocava-se lá como um desafio a ser pensado aqui, agora, na versão final desta pesquisa. Algo de minha relação com o campo e que pode ser traduzido por meio de algumas

questões: quais são as experiências que me ligam ao Alto do Tamanduá antes mesmo de minha chegada pela via do campo profissional? O baú das memórias foi aberto e dele emerge uma figura de minha infância: *Edite*. Mulher negra, analfabeta, mãe, viúva, trabalhadora rural, que chega em um caminhão com outros homens e mulheres do Alto do Tamanduá para trabalhar nas terras de nossos vizinhos, durante um causticante verão, no Sítio Alagoinhas, município de Jaramataia, em Alagoas. Aproxima-se de nossa família, tornando-se amiga até o final de sua vida. Durante os anos em que convivemos, da infância à fase adulta, a infância foi a fase em que mais desfrutamos de seu convívio, das histórias que contava, dos saberes que trazia de sua comunidade acerca da terra, do plantio, das rezas, das danças e de toda uma cultura que acessava em sua ancestralidade africana.

Acho que foi a partir desse encontro que tive o primeiro contato com a terra dos pretos, o quilombo, um lugar que chegava, naquele momento, de forma exótica, acompanhado pela força negativa das palavras dos que diziam de lá em um embate com o que se ouvia cá nas palavras de Edite, que ornava sua fala com os dissabores de ser negra em uma sociedade racista, colonizadora e patriarcal, ao mesmo tempo em que nutria meu imaginário com palavras reveladoras de um mundo que, bem mais tarde, compreendo como erigido sob outra lógica.

Esta tese trata de um sertão-lugar-nordestino no interior da comunidade rural quilombola do Alto do Tamanduá. Em Manoel de Barros, encontro inspiração para ambicionar a travessia que constitui esta tese, ou seja, para tramar um *transolhar*, aquele em que a ancestralidade, as *alembanças* e o encantamento como filosofia da existência fiam o ato de *transver* o mundo, *admirar* a paisagem, mover emoções, promover andanças e provocar sopapos de reminiscências, assim como fizemos em nosso percurso de construção das trilhas investigativas durante os últimos quatro anos.

E, na fecundidade do território étnico do Alto do Tamanduá, florescia um objeto, o encontro com as crianças quilombolas, que passam a ocupar o centro das rodas de discussões sobre o seu lugar e, a partir delas, as *andanças* pelos caminhos da comunidade são guiadas por seus *transolhares*, olhares *criativos*, focos problematizadores de minha escrita. Apoiando-me em Rosa (2015), atravessada por uma concepção de *sertão-lugar-nordestino*, assumo a concepção de *quilombola-sertão-alagoano*, território dentro do outro, espaço privilegiado da memória, da tradição oral e da presença griô que, mesmo hoje, tendo a compleição da palavra escrita, a força da palavra proferida e o “dou minha palavra” – como escutado, algumas vezes, em minhas andanças pela comunidade – como expressão que testemunha quem é a pessoa nesse lugar, assumo um estatuto de poder e de verdade: o ponto que arremata os laços sociais.

Fui me embrenhando nesse *espaço escutador* e sendo abastecida por narrativas trazidas por buliçosas vozes que, aos poucos, convidavam-me a entrar para olhar a coleção de objetos, imagens e miudezas de uma vida em que as memórias pulsam e enunciam, por meio das marcas que foram sendo deixadas por cada personagem, os fragmentos da história e da cultura daquele território quilombola. Foi assim que me senti diante da grande jarra de barro de dona Nelícia⁴, idosa de 85 anos, moradora da comunidade quilombola Jorge, próxima ao Alto do Tamanduá, durante a realização da pesquisa de campo: reza a história que a peça tinha mais de cem anos. Naquele momento, a senhora pôs-se a fazer contas do tempo, a estabelecer conexões revisitando as memórias, narrando, com riqueza de detalhes, o cotidiano em que tal peça estava inserida, tais como: quem a fez, como passou para outra residência, por que realizou essa travessia e, por fim, estimando o tempo, marcando também o seu. O objeto assume o lugar de disparador das memórias e a pessoa, ao puxar os fios das *alembrações*, conecta mundos. Nesse aspecto, dá a ver a sua relação com o objeto, que, mesmo hoje, deixando de ter serventia e funcionalidade à lida da casa, continua habitando os espaços da recordação.

Neste sentido, o título desta tese traz as marcas desta ida ao campo, deste encontro com meninas, meninos, mulheres, homens, idosas e idosos da comunidade do Alto do Tamanduá. Assim, “*Vamos cair no mundo*”: *pelejas crianceiras no Sertão quilombola do Alto do Tamanduá – AL* traz, mais precisamente, o excerto de uma fala de uma menina que, em um momento de alegria e euforia durante nossas conversas, grita para o grupo: “vamos cair no mundo”, e do momento em que todos, como em uma espécie de vestimenta do dito, saem em revoada, acompanhando as pegadas deixadas e mergulhando nos lugares brincantes da comunidade. Desse modo, à medida que refletia sobre essa frase (“*vamos cair no mundo*”), compreendi sobre aquilo que constituía o ser criança quilombola naquele lugar, ou seja, um sujeito que cai no mundo da imaginação, usa os artefatos e lugares das memórias para produzir suas existências, embalando outros sujeitos a também cingirem os cotidianos com marcas que denotem suas passagens por ali. Trata-se, ainda, de um ser criança que se produz em meio a táticas de resistência ao campo social regulador, que a todo momento prescreve um modo como as crianças devem ser, comportar-se e habitar o território.

Dito isso, indico que, para a realização desta pesquisa, parto da seguinte questão norteadora: **o que narram as crianças quilombolas sertanejas acerca de ser criança a partir das possibilidades criadoras que propõe o território?** Mais do que isso, desdobro essa questão em outras: que saberes sobre os modos de habitar o quilombo emergem no diálogo com

4 Enquanto eu escrevia este texto, dona Nelícia foi habitar uma outra dimensão. Passou agora a compor um lugar importante na memória da comunidade. Quero registrar a delicadeza com que nos recebeu e nos fartou com notícias de outros tempos. Meu agradecimento.

as crianças e com suas culturas infantis? Que lugar ocupa a criança neste espaço singular, que mescla quilombo e Sertão? Como são construídas as relações entre o ser criança quilombola, a memória coletiva e as questões étnico-raciais?

Assim, como objetivo do estudo, proponho-me a **discutir as narrativas das crianças que habitam o quilombo Alto do Tamanduá, no Sertão de Alagoas, acerca de seus modos de ser criança, buscando caracterizar ali os saberes produzidos e postos em circulação por meio da tradição oral.**

Por meio das andanças, enquanto procedimento metodológico que me inseriu no cotidiano vivo da memória e das vivências das crianças, momento no qual elas me apresentaram seus lugares, suas pelejas e suas brincadeiras, foi possível analisar, a partir das interlocuções produzidas, os modos de ser criança fabricados nos espaços quilombolas e expressos durante os encontros. Em suma, busco investigar a vida das crianças no quilombo do Alto do Tamanduá e o Alto do Tamanduá na vida das crianças.

Desse modo, a escolha pelo campo de pesquisa deu-se a partir de alguns critérios, a saber: a minha prática docente na Uneal, posto que a comunidade quilombola fica próxima ao *campus* onde realizo trabalhos com o curso de Pedagogia e com a universidade em outras propostas de pesquisa e extensão; além disso, tais escolhas também estão respaldadas na escuta de alunos e alunas de graduação, quando, muitas vezes, em tom denunciativo, trazem situações do cotidiano dessas crianças no intuito de problematizar questões durante o debate em sala de aula. Essas questões referem-se à violência e ao racismo na escola e, por vezes, às más condições na infraestrutura escolar, bem como aos índices insatisfatórios de aprendizagem e qualidade aferidos pelos sistemas de avaliação da Educação Básica.

Na perspectiva de atender às discussões pontuadas, organizamos a tese, além da introdução, em cinco seções.

Na seção 2, *Infâncias quilombolas: modos de ser no território*, discuto teoricamente a perspectiva histórica do quilombo, destacando-o enquanto uma memória histórica que, no transcurso do tempo, apresenta singularidades e formas de resistência que atravessam as fronteiras do território, ao passo que se junta a outros coletivos no sentido de fazer emergir ações que promovam a democracia racial no Brasil. Ainda nessa seção, trago elementos que caracterizam o fenômeno do quilombismo, pensando-o a partir da contemporaneidade e como uma categoria importante dentro dos estudos étnico-raciais. Finalmente, dialogo com pesquisadores e pesquisadoras que trazem a criança para o centro dos processos investigativos, destacadamente as crianças que vivem nos espaços quilombolas e rurais, entendendo-as como

sujeitos pensantes e praticantes que possuem fortes vínculos identitários com o quilombo e a ancestralidade.

Na seção 3, *Traçados metodológicos: entre andanças e encontros*, estabeleço uma trajetória de construção dos principais caminhos de uma investigação que busca colocar as crianças como parceiras, situando os primeiros encontros e reencontros com o campo de pesquisa: o quilombo sertanejo e as crianças-sujeitos que caminharam aqui no fazer investigativo. Enquanto procedimentos metodológicos, destaco as andanças, os encontros e as rodas de conversa como potentes tramas que me ajudaram a construir os elementos analisados na tese. Ao caminhar comigo (ou melhor, ao caminhar com elas) por entre os lugares que mais frequentavam e conheciam, as crianças me mostraram, em muitos aspectos, como habitam o território e quais são suas relações com os saberes em circulação por meio da tradição oral, muito forte e impregnada em toda a extensão da comunidade do Alto do Tamanduá. Descrever, portanto, essas andanças e como elas foram feitas foi a questão central dessa seção.

Na seção 4, *Das lembranças às narrativas: as pejejas crianceiras no quilombo Alto do Tamanduá*, analiso os achados do campo da pesquisa, especificamente as pejejas crianceiras, que se configuram como situações cotidianas que surgem e surgiam na comunidade, a exemplo da memória coletiva, dos encontros intergeracionais, das festas de santos e louvação e da religiosidade de modo geral.

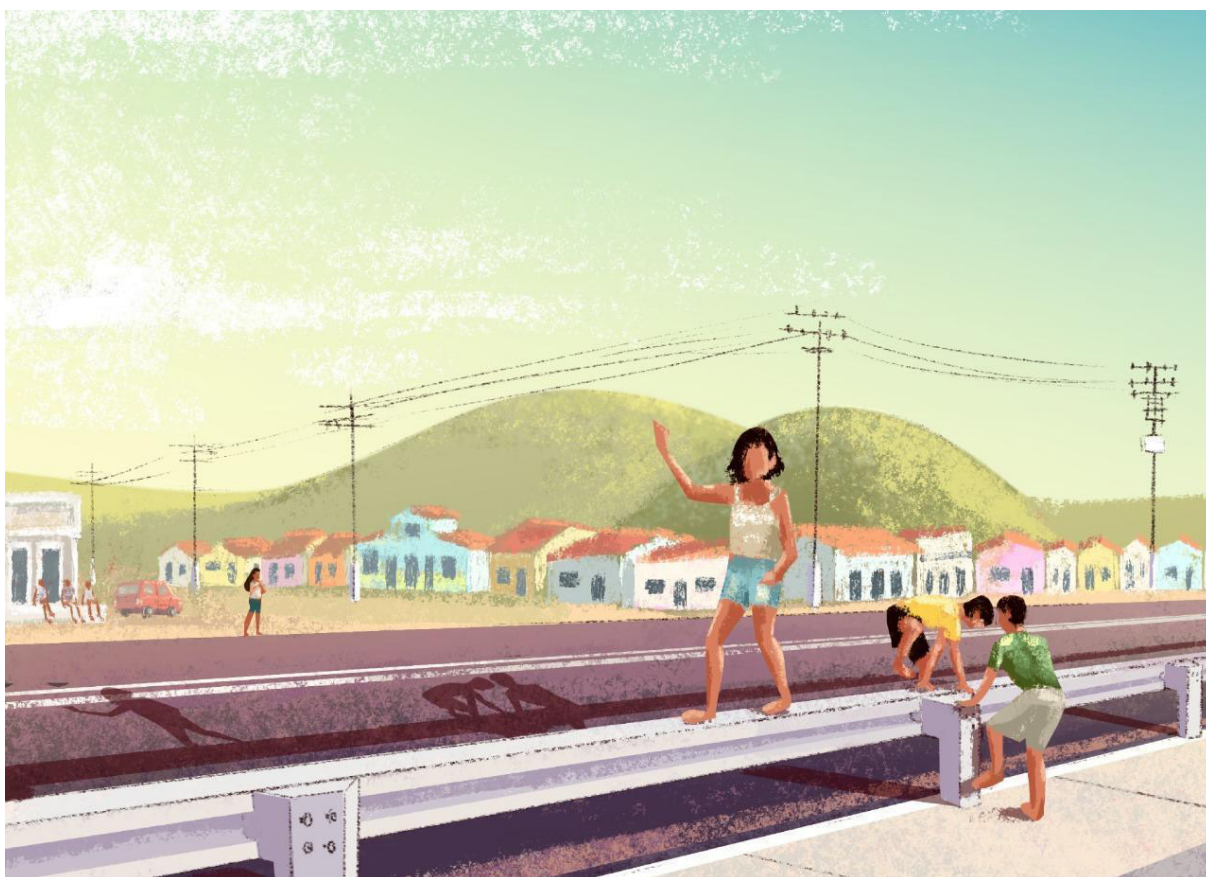
Na seção 5, *Ser (com) a figueira-palco: a poética crianceira no território sertanejo*, discuto outros aspectos analíticos, nesse caso, sobre o que é ser criança nesse espaço quilombola e sertanejo, sobretudo a partir das brincadeiras enquanto ação direta sobre os objetos da cultura, sobre as quais são conferidos sentidos para além do imediato, levando-nos a perceber outras práticas espaciais, bem como os modos como vão ensinando uns aos outros e umas às outras a viver o corpo, a voz e o espaço.

Por fim, trago as considerações finais, como um convite para o “*(Re)cair no mundo*”: *o que as pejejas crianceiras nos contam?*, momento em que faço um giro pelos objetivos e pela questão de pesquisa, no sentido de retomar o caminho de volta, intencionando sinalizar o que as pejejas crianceiras nos contam e nos permitem compreender após ter mergulhado de corpo e alma com as crianças em seus mundos – reais e imaginativos.

2

INFÂNCIAS QUILOMBOLAS: MODOS DE SER NO TERRITÓRIO

Imagem 5 - Infância quilombola



Fonte: Acervo da autora.

Os encontros e desencontros entre as diferentes projeções-expectativas de imersão nas leituras durante o doutoramento me fizeram aceitar muitos convites. Alguns, mais que outros, transportaram meu olhar a direções assertivas; outros, distintamente, fizeram-me rodopiar e, nesse movimento, deslocar nossas antigas formulações, causando-nos uma espécie de orfandade epistêmica. Paradoxalmente, estabeleciam-se costuras com outras cosmovisões, alargando diálogos e oferecendo palavras/sujeitos como possibilidades de montar outros enredamentos. Numa tentativa de alumiar esse pensamento, afirmo, mais uma vez, que a composição deste

texto articula-se com os saberes de muitas gentes e, desse modo, não apenas com os cânones do conhecimento arquitetado sob os pilares da chamada modernidade.

Neste sentido, é importante dizer que dois pontos-chave fundam essa ordem de pensamento: o *primeiro*, apoiado em Rufino (2019), para creditar as sabedorias ancestrais, um lugar de *ser* como condição *de saber*, de modo que essas tramas dialógicas outorgam as sabenças que foram, durante séculos, maquinadas pelo olho nefasto do colonialismo europeu e de suas colonialidades, como enunciados infames à explicação de mundo. Para tanto, o autor ratifica que “a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade” (RUFINO, 2019, p. 5). A partir da compreensão expressa, argumento que os saberes que emergem das trocas intergeracionais no Alto do Tamanduá reforçam a tese de que as crianças e as infâncias, ao “cair no mundo”, firmam-se como *ser* e reivindicam, transgridem, assumem outro senso ético e estético. Entendo, ainda, que as crianças do Alto do Tamanduá, pela pluriversidade de conhecimentos de que são abastecidas, produzem um encantamento (força vital) como poética/política da existência coletiva da comunidade; movendo e removendo, modelando, reordenando os próprios caminhos de se fazer quilombola.

Isso significa dizer que há um *ethos* crianceiro que adorna as existências na comunidade e faz com que elas burlem muitos cânones sociais, tal como aquele, tão presente entre nós, de a “criança não pode”. Ao menor raiar do dia, já se observa a pulverização de práticas infantis, que se entrelaçam à vida que pulsa naquele lugar, no trânsito de gentes. Isso nos direciona para uma compreensão da criança quilombola como um ser pensante e praticante, que lança mão dos artefatos e artifícios táticos que tem à sua disposição para criar e inventar a vida que corre pelos campos, escorrega pelos becos das ruas e estradas de terra batida.

É uma infância marcada pela coexistência de múltiplos fenômenos individuais e sociais. E que são absorvidos ou não a partir das próprias interações e caminhos que as crianças fazem ao experienciar mundo e possibilidades. É esse, pois, o sentido que empresta ao “cair no mundo”, que singulariza o sentido de pertença e dá vazão a um conjunto de representações que vão sendo construídas à medida que a própria existência vai sendo atravessada pelos encontros e andanças em torno de um lugar chamado Tamanduá.

Nego Bispo⁵, nos versos de sua poesia intitulada *Fogo!... Queimaram Palmares, Nasceu Canudos*, diz: “Mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade” – ao referir-se aos giros que a população quilombola continuamente fez em torno da organização e

5 Nascido Antônio Bispo dos Santos, no Vale do Rio Berlenga, município de Francinópolis-PI, em 10 de dezembro de 1959. Poeta, professor, ativista político e militante no movimento social quilombola, autor de *Quilombos, modos e significados* (2007); *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015).

reorganização de sua (re)existência. Mais do que isso, ele afirma ainda que tais reconfigurações antecederam a abolição da escravatura de 1888. Compreende seguramente que os dispositivos colonizadores que intentam silenciar determinadas identidades não poderão refrear que esses sujeitos acessem novos mecanismos de contraposição aos modelos hegemônicos-colonizadores. Para operar sobre essas discussões, o autor opta por trabalhar com os conceitos de “colonização” e “contra colonização”: quanto ao primeiro, ele o define como “[...] processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra [...]”; já “contra colonizar” afirma-se como “resistência e luta em defesa do território” (SANTOS, 2015, p. 47). Por conseguinte, o território será um lugar de produção de outras epistemologias, em contraposição às matrizes epistemológicas hegemônicas que “desqualificam os saberes tradicionais das mestras e mestres de ofício” (SANTOS, 2015, p. 53), transmitidos oralmente de geração em geração.

Neste sentido, o território torna-se espaço para que as demandas do quilombo contemporâneo possam efetivar transgressões aos processos de racialização e de injustiças sociais e cognitivas a que esses sujeitos são assolados, de modo que a tarefa é, de fato, a de “[...] combater o esquecimento” como uma das “[...] principais armas contra o desencante do mundo”. Essa ideia é completada por Rufino (2019, p. 11) da seguinte forma:

[...] o não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial. É nesse sentido que firmo meu verso: o não esquecimento, a invocação, o alargamento do presente, o confiar da continuidade e do inacabamento passado de mão em mão [...].

As infâncias e as crianças que “dobram as esquinas” da ancestralidade no Alto do Tamanduá fazem-no no sentido de nutrir, com suas invenções, a liberdade, o estar no mundo, como uma condição que arquiteta lastros para novos/outros tempos. Rodeiam, com a pluralidade de saberes, as tramas que fiam as esferas política, ética, estética e poética que, no quilombo, empreendem um diálogo de luta contra o racismo como forma de preservação da vida em sua diversidade.

A partir de Nego Bispo, podemos conjecturar que as crianças, ao “caírem no mundo”, produzem uma terceira realidade epistemológica. Neste sentido, criam redes de confluência, junções das diferenças em oposição aos modelos hegemônicos de desenvolvimento, descolonizando linguagens que, na linha do tempo, num embate com os dispositivos de silenciamento, lutam por legitimidade e visibilidade em suas práticas.

O *segundo* ponto-chave sobre o qual escrevo, em relação a uma produção de saber singular, emerge para sacramentar o que já foi dito pelos caminhos do quilombo Alto do Tamanduá, por suas diversas gentes – e isso não por desconsiderar a força vital da palavra boca a boca, da tradição oral que marca o tempo-espaço dos sujeitos nos quilombos, mas por crer que precisamos transpor mundos e expandir o alcance das palavras, tornando-as ferramentas para constituir outros *corpos lugares*, como afirma Gomes (2019) em sua pesquisa *Comunicações do corpo lugar e a Pedagogia Griô: expressões e procedimentos de pertencimentos*. Falo de um *corpo lugar* no sentido de que, ao trilhar um caminho em torno de seu pertencimento étnico-racial junto com a pedagogia griô, concebendo-a como uma ciência educativa, manifesta valores afro-brasileiros em diferentes espaços comunitários e educacionais; *corpo lugar* que, ao constituir possibilidades de uma compreensão de si por meio dos fazeres pedagógicos – vinculados à ancestralidade e à religiosidade do Mestre Griô que acompanha –, favorece a emergência dos encontros de muitas *outras gentes* com seu pertencimento étnico-racial, ao tempo em que abre portas para que professores e professoras acessem tais epistemes como forma de afirmação identitária e valorização dos saberes já existentes na cultura dos povos negros⁶, indígenas, povos tradicionais de terreiro e quilombolas.

Assim, afirmo que a escrita acerca da negritude e, mais precisamente, sobre os quilombos, inspira-se na escrivência de autores negros: não apenas por um posicionamento político-ideológico, mas como condição *sine qua non* à mobilização do que já foi pensado, para que possamos lançar outros olhares, estabelecer outras relações, analisar de maneira que antes não nos era possível. Entendo, como Skliar (2003), que a teoria é a prótese do olhar: ela nos empresta um modo de olhar com o qual não estávamos acostumados.

Esta seção será marcada pela metáfora das reticências, como aceno às potentes perspectivas de [in]conclusões que se inscrevem no debate em torno das infâncias, das crianças e do campo de estudo em delineamento. Desse modo, fiamos, nas palavras criadoras, sonhadas, pronunciadas por tantos outros e suas escritas, como ordenadoras do pensamento, o denso tecido social que concebe as infâncias nos territórios quilombolas brasileiros: pobreza, expropriação ideológica, invisibilidades, contundentes mecanismos de negação da identidade e da cultura manifesta: ritos, memórias, tradição oral e ancestralidade. Esta é a razão, por exemplo, para que, em grande medida, as narrativas insurjam e ressoem palavras com poder, dando a ver uma

6 Faço uso, nesta escrita, dos termos negro/negra, por considerá-los instância de politização da raça, e o faço a partir do que apregoa Nilma Lino Gomes (2017, p. 22): “Ao politizar ‘raça’, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimento”.

pedagogia tecida nas invenções cotidianas, raiz que se espalha no chão, sustenta e alimenta o Alto do Tamanduá.

Assim, em um primeiro momento, trazemos os rastros da presença quilombola a partir de um olhar histórico-contemporâneo, situando os principais marcos, lutas, saberes e modos de organização socioespacial; em seguida, discutimos o ser criança quilombola e os modos de habitar esse território, entendendo que aquilo que nele ocorre tem uma relação intrínseca com a criança enquanto sujeito social, já que enredada nas tramas que se urdem por meio das práticas orais e escritas que atravessam o quilombo. Neste sentido, essas dimensões, sobretudo o corpo criança quilombola e o conceito de “cair no mundo”, constituem um movimento de “olhar para dentro” das trilhas vivenciais das comunidades, especificamente o Alto do Tamanduá.

2.1 Nos Rastros da presença quilombola

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017), em sua obra *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, afirma que a sociedade brasileira vem passando por mudanças de toda ordem, inclusive em relação a sua concepção de democracia. Entre 2018-2019, quando da apresentação do projeto de tese, fizemos de suas preocupações disparadores para uma escrita problematizadora das condições sociais em que estava sendo enredada a vida das minorias sociais no País, dentre elas, as comunidades quilombolas, sobremaneira as que habitam os espaços campestres. Agora, em 2021, no remate final da tese, podemos situar/registrar o quão mais graves foram/são as denúncias aventadas pela autora, pelos movimentos sociais e outros organismos não governamentais que acompanham, desde o Golpe de 2016, a situação política, econômica, social e ética em que vivem os brasileiros. É de uma envergadura inimaginável!

Para a autora, isso tem incidido diretamente na organização das lutas sociais. Ao falar das ameaças concretas e sistemáticas sofridas pelos movimentos negros, seu trabalho intenta, assim como este texto, tecer considerações, igualmente, sobre a força que deles também emana. No cotidiano de nossas relações, vivemos um discurso racista, com forte presença do racismo institucional, que tenta invisibilizar o processo sistemático de inserção social e étnica das populações negras, bem como daqueles que continuam protagonizando grandes encontros/debates sociais.

Em seus estudos sobre o racismo no Brasil, Almeida (2020) centra o debate em torno da inescapável relação da sociedade contemporânea com os conceitos de raça e de racismo. O autor afirma que é tese central em suas discussões o racismo estrutural; aponta que ele é

um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade; é o paridouro de incontáveis violências, silenciamentos e rupturas da ordem do saber e ser. “[...] O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo” (ALMEIDA, 2020, p. 20-21).

Não por acaso são frequentes e cotidianas as impetuosas cenas vividas nos becos da realidade; as situações de violência e usurpação de direitos dos sujeitos negros e pobres. A discriminação/criminalização do negro no Brasil evidencia-se ideologicamente nos meios de comunicação, no sistema educacional, no sistema de Justiça, nos espaços religiosos e hegemônicos cristãos – que demonizam e apedrejam, por exemplo, as práticas religiosas afro-brasileiras. Desse modo, concebe-se e se fortalece um complexo imaginário social que, a todo o momento, é acionado por diferentes e históricos enunciados que fazem dos corpos negros os ocupantes centrais dos espaços de subalternidade. “Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente” (ALMEIDA, 2020, p. 67).

Mesmo não sendo foco do trabalho discutir os movimentos sociais, nem mesmo o Movimento Negro, ao fazê-lo, aceno para a existência de um potente e necessário discurso, caro às problematizações e análises teórico-metodológicas feitas durante a construção deste estudo – sobretudo porque o objeto da pesquisa problematiza os modos de ser criança no território quilombola e, dessa maneira, seria inviável negar essa memória e escrever uma história única.

Os debates em torno dos movimentos sociais assinalam que a partir da década de 1990, quando legitimamente os povos quilombolas passam a ser reconhecidos como remanescentes de quilombos, os processos reivindicatórios ganham pautas muito singulares. Na comunidade da pesquisa, as estratégias de mobilização e de organização em torno da terra agregam agentes públicos como forma de integrar outros campos políticos e, assim, dar andamento ao processo de reconhecimento e certificação da comunidade – algo difícil, em virtude das dificuldades da comunidade em lidar com a escrita e com o excesso de burocracia fortemente vigente à época.

Justificamos as discussões sobre o Movimento Negro em virtude, também, de sua posição decisiva nos termos da criação/do fortalecimento de enunciados que fraturam a ordem hegemônica e favorecem uma compreensão particular/singular da negritude no território do quilombo. Neste sentido, Gomes (2017, p. 17) mostra que:

[...] muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia, gênero, [...] violência e questões quilombolas e antirracismo [...].

A autora recupera ainda que:

No Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. [...] constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (GOMES, 2017, p. 21).

Concebemos, assim como mencionado, que o movimento negro assume uma posição de vanguarda na politização da raça, esgarçando discursos que naturalizam, distorcem a cultura, as práticas e os conhecimentos sobre os negros no Brasil – tensionando, assim, o mito da democracia racial, que continua sendo um forte argumento na manutenção da ideia de uma inferioridade racial e, conseqüentemente, das práticas do racismo. Lilia Schwarcz, em *O espetáculo das raças* (2014), aponta que, no século XX, durante o Estado Novo, por exemplo, as faculdades de Medicina, os cursos de Direito e outros espaços de produção do conhecimento científico contribuíram de forma relevante para a constituição do discurso socioantropológico da democracia racial, visto que acionavam (e ainda acionam) um sistema de ideias que interseccionava ciência e cultura popular via práticas cotidianas.

Ainda sobre a problemática da democracia racial, Beatriz Nascimento, em *Uma história feita por mãos negras*, afirma que a democracia racial brasileira é um “engodo”. Diz a autora que “talvez exista, mas em relação ao negro inexistente” (NASCIMENTO, 2021, p. 23). A pesquisadora amplia a discussão, trazendo como recorte analítico a condição vivida pelos negros e negras no Brasil, e pontua como são fortes os enunciados que tratam os negros como se vivessem “ainda sob o escravismo” (idem, 2021, p. 23). Em grande medida, ela atribui tal fato à ausência de um estudo sério em relação à raça e reforça que não apenas não se discutem, como se perpetuam teorias que não correspondem à realidade racial brasileira. Para Beatriz Nascimento, é necessário

atentar para a história do povo negro no Brasil e suas singularidades, uma vez que essa história hoje se arquiteta, majoritariamente, sob os pilares dos estudos etnográficos e sociológicos, devendo emergir como narrativas de si, como pretos brasileiros, a partir das memórias e dos movimentos político-identitários, das problemáticas dos negros americanos ou africanos.

Ao contrário, o Movimento Negro produziu, ao longo da história, uma gama de ações na tentativa de ressignificar o perverso fenômeno da escravidão e do racismo. Isso pode ser visto durante dois momentos: o primeiro, em relação ao período escravocrata, em que a luta estava circunscrita à resistência e à busca pela liberdade perante os fortes mecanismos de repressão, duros castigos, revoltas e consequentes fugas que deram origem aos quilombos; o segundo, na condição de homens e mulheres libertos, que estabeleceram outras estratégias político-reivindicatórias que apresentam como cernes a luta pela inclusão e o fortalecimento radical de um discurso contra o preconceito e a discriminação racial.

Nesse contexto, as formas encontradas para organizar as forças de oposição a um discurso segregador e excludente da população negra deram-se por meios tão múltiplos quanto diversos – por exemplo, textos literários, jornalísticos, artísticos, teatrais e outras formas de representar as condições de vida dessa população. No final do século XIX e grande parte do século XX, esses materiais assumiram um papel preponderante enquanto espaço de denúncia da desigualdade social entre brancos e negros. Nesse contexto, em 14 de setembro de 1833, conforme registros da Fundação Palmares⁷, manifestou-se, no Rio de Janeiro, o primeiro jornal feito pela/para a população negra no Brasil. Intitulado *O homem de cor*, o periódico passou a ser popularmente conhecido como *O Mulato*. A proposta de Francisco de Paula Brito, criador do referido veículo de comunicação, ainda durante o período escravocrata, era discutir questões relacionadas à ascensão dos afro-brasileiros, denunciar e construir possibilidades para um exequível esgarçamento do preconceito racial negro. Mesmo a população sendo constituída preponderantemente por analfabetos, os poucos leitores narravam aos demais. Outro importante jornal, o *Menelick*, representante de um espaço de resistência pós-abolição, foi lançado em 1915 e, junto a publicações posteriores, compôs o que se nomeou “Imprensa Negra Paulista”.

Constituindo alguns enlaçamentos em torno da composição histórica dos territórios quilombolas, a literatura que aborda a temática (LOPES, 2006; TELLES, 2003; GUIMARÃES, 2008) aponta que as primeiras insurreições negras de cunho abolicionista no País nasceram a partir dos agrupamentos quilombolas. Agregando-se ao debate, cabe referir-nos à Frente Negra Brasileira (FNB), que assumiu, por volta de 1931, o espaço político como uma organização

⁷ Informações disponíveis em <https://www.palmares.gov.br/?p=47380>. Acesso em 23 set. 2021.

étnica; no entanto, sua forma de engajamento era baseada na “cor”, ou raça, e não na cultura ou nas tradições (GUIMARÃES, 2008). Sendo considerada por uma gama de pesquisadores como uma das primeiras formas institucionalizadas de luta, ao tornar-se partido político, a FNB galgou uma maior representatividade nacionalmente, mas foi extinta pelo Estado Novo.

Por volta de 1945, com a redemocratização e com o projeto de Nacionalização do governo Vargas, iniciou-se uma ampliação do mercado de trabalho, incrementando o número de vagas e, por conseguinte, a absorção de uma parcela da população negra na chamada *Sociedade Nacional*. Se representantes da população negra enveredaram-se para outra perspectiva de organização e luta em torno do preconceito, da discriminação e da desigualdade social, emergiu, naquele momento, o Teatro Experimental do Negro (TEN) do Rio de Janeiro, que, conforme Guimarães (2008), sofreu, por parte de intelectuais como Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos, uma crítica contundente ao que denominavam “imperialismo cultural europeu e norte-americano” (GUIMARÃES, p. 89).

Em síntese, desde os anos 1930, e de diferentes formas, os movimentos negros defendem bandeiras fortemente ligadas à ideia de reparação da abolição “como um processo inacabado”, uma dívida herdada em duas contexturas, a primeira como herança dos antigos senhores e o estigma produzido e a segunda em relação aos efeitos simbólicos pelos processos de exclusão (LEITE, 1999). Ou seja, o inevitável julgamento à democracia racial corporifica o debate em torno da desigualdade racial e de classe, reparação e reconhecimento, pelo Estado, do processo de escravidão, norteados o discurso das décadas de 1940, 1950 e 1960 dos movimentos negros.

A partir das décadas de 1970 e 1980, os movimentos liderados por jovens negros ganharam ascendência e tomaram as ruas dos grandes centros do País, com protestos e atos públicos, cujas pautas carregavam um forte apelo à participação do Estado no processo de reconhecimento de direitos sociais, resultando na formação do Movimento Negro Unificado. Veiculador de um discurso que reverberou no texto constitucional de 1988, o Movimento e seu conjunto de ações configuraram-se como um dos responsáveis pela redação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seus Artigos 215 e 216, reconheceu a importância das manifestações afro-brasileiras e quilombolas como direitos culturais e materiais. Outro marco na Constituição de 1988 refere-se à prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Nos textos constitucionais anteriores à Constituição de 1988, “racismo” era considerado apenas contravenção,

cuja pena dava-se pela cobrança de um valor irrisório, sendo suficiente somente uma retratação. É desse período também o reconhecimento do Quilombo dos Palmares como constituinte da identidade nacional, assim como a criação da Fundação Cultural Palmares, como forma de assegurar, proteger e produzir políticas públicas voltadas para a população afro-brasileira.

A Marcha de Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, em 1995 – contra o racismo, pela cidadania e pela vida –, contou com mais de 30 mil militantes, propiciando o avanço da militância e afirmando a ausência de políticas públicas no atendimento do povo que viveu nos quilombos. Diante dos dados apresentados à Presidência da República, oriundos do IBGE e do Ipea, o então presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Efetivamente, as medidas só foram colocadas em prática a partir da *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em 2001, na África (Durban) (DOMINGUES, 2007). Seguindo esse entendimento, foram criados programas de cotas raciais, favorecendo também algumas iniciativas nos âmbitos estadual e municipal; em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir).

A referida Marcha congregou o I Encontro Nacional Quilombola, que passou a ressoar como um “grito quilombola” por uma Educação que respeite as especificidades dessa população. Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (Conae), verificou-se a inclusão de uma luta que apontava a *diversidade* como pressuposto para a Educação brasileira, garantindo, assim, a discussão de temáticas como *educação das relações étnico-raciais, indígena, quilombola*, como “expressões da diversidade e constituintes do direito à educação” (MOURA, 2011, p. 7). De tal modo, no mesmo ano, foi publicada a Resolução nº 4/2010 do CNE, na qual se definem as DCNs para a Educação Básica, e, nelas, a Educação Escolar Quilombola como uma de suas modalidades, suscitando o debate em todo o território nacional por meio de seminários nacionais e regionais, constituídos por processos de construção de diretrizes curriculares estaduais e municipais a serem debatidas no I Seminário Nacional da Educação Quilombola, também em 2010 (MOURA, 2011; GOMES, 2012).

Ao trazer esse breve histórico, a ideia é apontar algumas conquistas que considero marcos na luta dos movimentos negros na instauração dos direitos sociais e de uma cidadania ancorada em algumas garantias – por sua vez, representadas a partir da implementação de parcas políticas públicas. No bojo desse debate, emerge a categoria *quilombo*, que, desde a instauração do Período Republicano, a partir de 1889, havia perdido o seu sentido na base legal brasileira.

A Constituição de 1988 ressignificou essa categoria de direitos, dando aos “quilombolas” um caráter de sobrevivência, por meio do conceito de “remanescentes” (ALMEIDA, 2002).

Neste sentido, as comunidades quilombolas galgam o acesso à condição de visibilidade na agenda das políticas públicas a partir de dois momentos da Constituição Federal, a saber: no artigo 216 §5º, que determina que “ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”; e, em seguida, no artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos definitivos”. Portanto, tais tomadas de posição marcam o Estado Brasileiro por meio do reconhecimento de que, nele, há uma natureza pluriétnica e que, portanto, coexistem concepções do uso da terra para além da noção da propriedade privada. A autoidentificação é também um passo importante, tendo em vista que não mais o Estado passa a dizer quem é ou não remanescente quilombola. Antes disso, os próprios grupos, a partir das suas retomadas ancestrais ancoradas na oralidade, reconfiguram seu olhar, seu pertencimento e, conseqüentemente, seus territórios. Em conformidade com a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), certificam-se aquelas comunidades que assim se declaram.

Em outros termos, conforme se explicitou, pode ser concebida a posse da terra como forma de manutenção dos aspectos culturais, costumes e tradições conferidas pelos ritos que habitam as comunidades tradicionais. No entanto, o ato de reconhecer, após um século da abolição da escravatura, o direito à terra ainda não foi o suficiente para seu usufruto. As comunidades quilombolas, diante de obstáculos na efetivação dos seus direitos, que não foram triviais, passaram a protagonizar grandes conflitos em relação à posse da terra (IPEA, 2013). Com isso, como afirma Arruti (2010, p. 28), “de quase folclóricos, enfim, os quilombolas tornaram-se ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional em algum lugar entre trabalhadores sem-terra, indígenas, as favelas e os universitários cotistas”. Apenas em 2003, o referido dispositivo constitucional foi regulamentado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dando a posse da propriedade em definitivo ao povo remanescente dos quilombos.

A Fundação Cultural Palmares (FCP), naquele momento, passou a ser o órgão responsável pela certificação das comunidades quilombolas e, em 2013, atestou, até o mês de outubro, a existência de 2.408 delas certificadas. Contudo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas, emitiu apenas 139 em favor de 207 dessas comunidades certificadas, verificando-se um descompasso entre as políticas na efetivação dos processos, já que apenas 8,6% das comunidades certificadas foram atendidas (INCRA, 2013).

O processo de certificação das comunidades remanescentes de quilombos, no período de 2004 a fevereiro de 2019, revela inegáveis conquistas; no entanto, ainda não atende, na perspectiva do Direito, as lutas travadas por essas populações. Em 18 de dezembro de 2019, é publicada a Portaria 34/2019, que contabiliza 3.271 comunidades certificadas. Entretanto, a certificação junto à Fundação Palmares representa apenas o primeiro passo para a titulação. Considerando os trâmites administrativos e de reconhecimento com laudo antropológico como garantias para a titulação, em 2019, em conformidade com o Relatório do Incra, titularam-se apenas 174 comunidades em todo o território brasileiro. Entende-se que não basta apenas reconhecer, como faz o Estado brasileiro, mas garantir meios físicos, sociais, econômicos e culturais de existência dessas populações em seus territórios.

Mas como, efetivamente, avaliar quem é remanescente dos quilombos? Quais mecanismos seriam instituídos para dar conta do cumprimento da legislação? Essas questões foram (e até hoje são) amplamente debatidas por grupos conservadores com interesses econômicos e políticos que não defendiam o acesso democrático à terra. O período após a Constituição de 1988, frente à ausência em relação à instauração dos chamados “quilombos contemporâneos”, desemboca na consolidação do Decreto 3.912, de 2011, que tratava da regulamentação do processo administrativo de identificação, demarcação e titulação dos territórios ocupados pelos quilombolas. O Decreto, em seu artigo 1º, prevê:

Compete à Fundação Cultural Palmares – FCP iniciar, dar seguimento e concluir o processo administrativo de identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como de reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro imobiliário das terras ocupadas. [No parágrafo único, ainda afirma que] Para efeito do disposto no *caput*, somente pode ser reconhecida a propriedade sobre terras que: I eram ocupadas por quilombos em 1888 e; II estavam ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos em 05 de outubro de 1988.

Para os pesquisadores Brandão e Jorge (2016), tal ordenamento jurídico atribuindo à Fundação Cultural Palmares o papel de gerenciar todo o processo de posse da terra é revestido de uma incongruência, de uma morosidade que parece ter, como fim último, atrasar os processos necessários à regularização fundiária, visto que o Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (Incra), autarquia federal, já desenvolvia ações nesse campo há anos.

Para dar conta de alguns encaminhamentos, o Decreto 4.887/2003 acenou com a possibilidade do mecanismos de “autodeterminação” pelos próprios sujeitos nas comunidades, ou seja, permite que se pense como eles mesmos colocam-se frente à relação

identitária negra e quilombola. Contudo, considera-se que, ao carregar o entendimento de quilombo como reminiscência do passado, a compreensão e o sentimento de pertencimento podem tornar-se elementos de difícil designação. Por conseguinte, o referido Decreto aponta as demandas do Movimento Quilombola, ampliando o acesso dos grupos considerados remanescentes de quilombos à terra, especialmente quando define que não importa a forma como as comunidades foram construídas – por exemplo, se por fuga no período da escravidão, se por ocupação de territórios sem proprietários, territórios abandonados, heranças, doações, migrações, etc.

Para além das medidas tomadas em relação à regularização fundiária, elemento de emergência nas pautas do Movimento, foi criado, em 2004, o Programa Brasil Quilombola, cuja proposta era espraiar ações e programas por vários Ministérios, além de pactuar com Estados e municípios ações específicas no atendimento dessas comunidades. Desse modo, o Programa estrutura-se a partir de quatro eixos: a) acesso à terra; b) infraestrutura e qualidade de vida; c) inclusão produtiva e desenvolvimento local e d) direitos e cidadania. A coordenação dessas ações era da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), junto a outros órgãos.

Em se tratando da questão educacional, de maneira breve, podemos pontuar que, historicamente, o Ministério da Educação (MEC) esteve empenhado em propor ações no intuito de melhorar o acesso e a qualidade das comunidades quilombolas na escola. Para tanto, empreendia ações direcionadas às escolas desse segmento, por exemplo, com a distribuição de material didático específico, com a melhoria na alimentação através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), com transporte escolar, entre outras formas de garantir uma Educação mais próxima das populações quilombolas e de suas necessidades. Tais ações impulsionaram a homologação, em 20 de novembro de 2012, do Dia da Consciência Negra, pelo Conselho Nacional de Educação, e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Trazer tais questões para este debate implica, acima de tudo, assumir a centralidade da noção de terra como uma instância de materialidade da vida, e a materialidade do Direito alarga-se, já que concebida como lugares simbólicos, políticos, de práticas e fazedouro de novas possibilidades de viver para o mundo e no mundo. Ou seja, como um lugar onde se (re) inventam os significados de ser quilombola. Neste sentido, Chimamanda Adichie (2020), em seu livro *O perigo de uma história única*, argumenta ser necessário enfrentar as representações que insistem em ligar determinados territórios às ideias de folclore e exotismo ou que os conformam a lugares de miserabilidade.

Ao afirmar isso, entendo ser preciso ter cuidado para não cairmos nos perigos mencionados pela autora: por exemplo, aqueles que, ao contar a história dos quilombos, insistem em narrá-la apenas sob o prisma ácido de fugas e lutas sangrentas. É preciso pensar, também, em outras perspectivas e trânsitos cotidianos, como as subjetividades, as crenças, a religiosidade, o modo de vida, a herança ancestral, as brincadeiras, como apresentamos de forma mais enfática nas seções seguintes, ao trazermos as *autorias-falas* das crianças que “caem no mundo” no território quilombola do Alto do Tamanduá.

Nos cruzamentos do quilombo pelo tempo, o período colonial representou, para seus habitantes, a ocupação de um território compreendido como lugar de resistência, proteção à vida individual e coletiva dos que sobreviveram à travessia do Atlântico. A sobrevivência como estabelecimento não só da insurreição ao sistema escravocrata, mas, sobretudo, à reafirmação de seu patrimônio material e imaterial inscrito pela ancestralidade em outras terras para além de África.

Hoje, aquilombar-se ressemantiza o significado de resistência ao assumir uma relação dialógica entre passado e presente e, nela, negritude e identidade como marcadores de reação ao racismo. Contemporaneamente, a *práxis afro-brasileira* consubstancia-se num amplo movimento que se presentifica, por exemplo, nos coletivos de mulheres negras, em cursinhos preparatórios para que jovens das minorias sociais tenham acesso e permanência nas universidades públicas, na produção de um conhecimento afrocentrado em seus espaços acadêmicos, na pluriversalidade dos conhecimentos comunitários, artísticos, como um amplo e vasto caminho epistemológico que repensa, a todo o momento, o lugar do sujeito no mundo, o desejo de busca por inclusão e o reconhecimento de identidade – já que o racismo apropria-se de encadeamentos múltiplos para além da cor da pele.

Para as comunidades de tradição oral, ganha corpo a importância da natureza do patrimônio cultural, expressa em forma de cantos, comidas, danças e celebrações, como fontes vivas de informação – desconsiderá-las pode significar um reforço aos estereótipos discriminadores que não reconhecem as diferentes formas de expressão e de sentidos atribuídos às manifestações estéticas desses grupos sociais e suas práticas ritualísticas.

Nesse processo, estudos mais recentes têm apontado o surgimento de outras categorias para pensar as comunidades remanescentes de quilombos, em decorrência dos entrelaçamentos desses espaços no tempo *passado-presente* e na configuração construída pelos atravessamentos das múltiplas práticas e dos agentes da chamada modernidade.

Javier Lifschitz (2006), atento a essas questões, na investigação que realizou na comunidade Machadinha, na Zona Norte do Rio de Janeiro, por meio do cruzamento de diversas

fontes teóricas e empíricas, constrói a ideia dos acontecimentos pelos quais aquela comunidade se produz como um *neolugar* ou uma *neocomunidade*. Aclarando a compreensão acerca dessas categorias, o autor expressa que: “[...] as neocomunidades são territórios em que, através de ações culturais, se propõem recriar a tradição através de técnicas e dispositivos modernos” (LIFSCHITZ, 2006, p. 72). Essa recriação ocorre porque a dinâmica da globalização e da difusão cada vez mais desenfreada do capitalismo faz com que as comunidades tradicionais percam suas “comunidades de espírito”, que se constituem a partir de uma “espécie de laço invisível, um imperativo moral, uma reunião mística animada por uma intuição e uma vontade criadora” (TONNIES *apud* LIFSCHITZ, 2006, p. 71). Pensar como isso se organiza e pode estar ganhando corpo e evidência nas práticas da comunidade do Alto do Tamanduá (ainda que não de modo homogêneo e sem tensionamentos) será tematizado nas seções posteriores, sobretudo por meio da tessitura entre as falas dos mais velhos e das crianças que lá habitam.

2.2 Revisitando conceitos: uma presença a perscrutar

“Não há maior agonia que suportar uma história não contada dentro de você”.

(Maya Angelou)

Entre tantas prosas para iniciar uma discussão acerca dos conceitos que compuseram a ideia de quilombo e de quilombismo no Brasil, não poderia ser mais oportuno o convite para este início de escrita que não fosse a história de um olhar; um olhar afetuoso, vigoroso e militante. Falamos da escritora, professora, poetisa, revolucionária... Entre tantas outras práticas exercidas pela brilhante mulher negra estadunidense que nasceu Marguerite Ann Johnson e tornou-se Maya Angelou. A potência de suas problematizações me faz, em muito, sentir o quão significativa é a agonia dos que suportam a maquinaria produtora de invisibilidades, “navalha” que esgarça a identidade e as subjetividades aos que, em seu cotidiano, a todo instante, lançam mão de um argumento/discurso em torno da sobrevivência.

Nessa toada, a subseção objetiva apresentar, para além de uma discussão histórica e contextual do fenômeno do quilombo/quilombismo no Brasil, questões assentadas em pesquisas realizadas sobre quilombo. Portanto, abordarei diferentes compreensões acerca de quilombos/quilombismo, no intuito de trazer algumas das problematizações contemporâneas que hoje os marcam.

O fenômeno do quilombismo, segundo Figueiredo e Pinto (2016), teve em Palmares – atualmente União dos Palmares, município alagoano – um dos movimentos mais representativos

e duradouros da história do Brasil, quiçá da América Latina. O movimento inicia durante o período da escravidão e apresenta, segundo a historiografia brasileira, uma multiplicidade de significados. Dentre tantos significados promovidos pelo colonialismo, destacamos o peso negativo do racismo estrutural sobre essa forma de organização social. Ao mesmo tempo, é necessário considerar o resgate do termo pela estrutura do Estado ao trazer o conceito de remanescentes de quilombos para compor os dispositivos legais e institucionais que organizam os grupos sociais afro-brasileiros em torno dos direitos sociais.

“Em se tratando do sentido etimológico originário, o termo vem de *quimbundo* e significa “união”, reunião de acampamentos” (LOPES, 2006). De acordo com Anjos (2009), na África Meridional, esse significado é alterado para “estado permanente de guerra”. Quando analisamos a palavra aportuguesada “quilombo”, que apresenta suas origens na língua *bantu* ou *banto* (*kilombo*), ela pode ser compreendida como “acampamento guerreiro na floresta”. Santos (2014, p. 25) amplia esses significados para “nome de uma região administrativa em Angola, habitação na região central do antigo reino do Congo, lugar para estar com Deus”. No Brasil, tais significados pautavam-se de acordo com os discursos oficiais, ou seja, no Período Colonial, o Conselho Ultramarino de 1741 o definia como: “Toda a habitação de negros fugidios que passe de cinco, em parte despovoada ainda que não tenha ranchos levantados nem nela se achem pilões” (CARRIL, 2006, p. 52).

Das marcas da formação dos quilombos na época de Palmares, herdamos uma concepção, até hoje hegemônica, de que eles teriam a sua origem invariavelmente a partir das fugas dos negros escravizados. No entanto, houve outros movimentos que consolidaram a existência dessa organização social, dentre eles: a compra de terras por homens negros libertos; a posse pacífica de terras abandonadas por seus proprietários em época de crise econômica e pela ocupação e/ou administração de terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues por antigos africanos escravizados (CARRIL, 2006). A historiografia, na atualidade, levanta outras questões em relação à formação social dos quilombos. Arruti (2006) afirma que, mesmo no período escravocrata, essa formação não estava circunscrita às fugas e ao isolamento; outros grupos também partilhavam desse espaço, como os nômades, os pequenos produtores, os extrativistas e outros que não tinham a terra para produzir.

No período posterior à libertação dos africanos escravizados, o conceito de quilombo, que vinha sendo associado às lutas demarcatórias do território de negros fugitivos do regime escravocrata, tornou-se, paulatinamente, modelo de organização social, espaço de lutas, de resistência e história, bem como de acolhimento da população negra que, diante de um processo de “libertação” sem nenhum caráter indenizatório/protetivo, ficou à mercê de uma sociedade

que não a reconhecia como cidadãos (SANTOS, 2014). A ressemantização do termo quilombo sofreu reconfigurações, deixando de ser associada à escravidão para ganhar uma efetiva relação com aspectos socioculturais relativos às ordens da resistência. Santos (2014, p. 26) aponta que o termo passou a ser “uma ferramenta conceitual significativa para a análise do processo de inserção social das populações negras na sociedade brasileira”. Leite (1999, p. 140) reforça a ideia ao dizer que:

[...] o termo quilombo vem expressar a necessidade de parte da sociedade brasileira de mudar o olhar sobre si próprio, de reconhecer as diferenças que são produzidas como raciais ou étnicas. Através da ideia de luta, conflito, embate, de uma complexa dinâmica iniciada pelo período colonial, o quilombo chega até os dias atuais para falar de algo ainda por se resolver, por se definir, que é a própria cidadania para este grupo.

No início do século XX, o médico Nina Rodrigues, em tom depreciativo, conceituou quilombo como um espaço de resistência cultural, mas no sentido de indicar Palmares como uma representação da África no Brasil e, assim, um conseqüente retorno à barbárie africana. Tal perspectiva foi problematizada no campo das Ciências Sociais, de modo que, posteriormente, passou a ser chamada de racismo científico. Em contraposição, o alagoano Arthur Ramos ressignificou o termo, afirmando que o quilombismo é um fenômeno contra-aculturativo, vinculado à resistência dos africanos ao modelo desagregador de sua cultura durante a escravidão (ARRUTI, 2006).

Segundo Moura (1981), os quilombos foram formas de negação ao escravismo, embora sem um projeto capaz de substituí-lo. No entanto, eles estiveram altamente relacionados a processos de protesto radical e permanente, contribuindo, assim, para o agravamento da crise do modo de produção escravista e apontando a necessidade de uma nova ordenação social. Os muitos movimentos de protesto negro ao escravismo, chamados de quilombagem (as irmandades religiosas, o candomblé, as revoltas ou levantes e a participação do negro no movimento abolicionista), tinham o quilombo como centro organizacional de onde esses movimentos partiam ou onde convergiam. Abdias do Nascimento (1980) também indica uma rede de “associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras etc.”, enfim, o que chama de uma “*práxis* afro-brasileira”. O autor situa essa *práxis* não apenas no passado, mas também na atualidade – denominada *quilombismo* por ele.

No renomado estudo intitulado *Quilombismo* (2021), o autor toma o conceito como uma reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado na experiência histórica, na

utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições. Pontua o quilombismo como projeto de emancipação social das populações negras e o alicerça a partir de bases histórico-culturais de pertença, o que denota um permanente embate frente às narrativas colonizadoras, que negam e constituem um estado de terror em torno das práticas afro-brasileiras. Trazer ao debate a perspectiva do quilombismo é enaltecer a produção de um conhecimento que burle os mecanismos impetrados por uma “presunção cientificista” de caráter universal, que não consegue dar conta das bases históricas que conformam o conhecimento dos negros no Brasil e, para tanto, tece, cotidianamente, os fios do racismo estrutural e psicossociocultural, que dificulta a emergência de um projeto coletivo pautado na justiça social, na experiência histórica e na liberdade.

Afirma Nascimento (2021, p. 263):

[...] um futuro melhor para o negro tanto exige uma nova realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho como requer um outro clima moral e espiritual de respeito às componentes mais sensíveis da personalidade negra expressa em sua religião, cultura, costumes e outras formas.

A discussão que trago em torno do conceito de quilombo configura-se como fundamental à apreensão de novas abordagens, no sentido de compreender o quilombo contemporâneo, suas singularidades e seus processos formativos. Mais precisamente, ao propor uma discussão que aponta a eclosão de algumas posturas da sociedade brasileira nos últimos tempos, evidenciando comportamentos conservadores presentes no campo da cultura, faço-o no sentido de reunir elementos para dialogar com a condição dos quilombos hoje, uma vez que tais posturas sustentam um forte discurso de discriminação que parecia ter sofrido interditos pós-Constituição de 1988 e que ressurgiu provocando mais alijamentos dos grupos sociais considerados tradicionais, dentre estes, os remanescentes das comunidades de quilombo.

Desde a instalação do governo ultraconservador de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, há um sistemático desmonte das políticas voltadas aos remanescentes de quilombos. Dentre tantas ofensivas de caráter estrutural, cabe aqui rememorar uma fala do referido parlamentar em 03/04/2017, no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro, ao afirmar: “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriar ele serve mais”. Bolsonaro afirmava ainda, naquele momento, que, se eleito presidente do Brasil, não haveria “um centímetro de terra demarcada [...]”. Tem cumprido de forma contundente tal proposição, quando promove um reordenamento dos Poderes e das políticas fundiárias, alocando no Ministério da Agricultura as decisões em relação aos quilombos

e às terras indígenas, significando um apagamento do Incra e a assunção da UDR enquanto organização conservadora e detentora do poder e do agronegócio. Junto a isso, seu governo tem aberto o mercado ao uso de agrotóxicos anteriormente não licenciados no País; em outra frente, ao não titular as terras, abre precedentes para a grilagem e a exploração de minérios e energia em territórios étnico-raciais.

Segundo dados da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji), da Transparência Brasil e de outras parcerias investigativas, em 2020, foram certificadas apenas 29 comunidades, 56% a menos que em 2019. Isso demonstra como a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pela certificação, ratifica, em meio à engrenagem montada pelo Governo Federal – falta de transparência, esvaziamento de políticas e redução nos orçamentos, que inviabiliza as demarcações de terras –, a usurpação dos direitos e das garantias dos povos tradicionais.

Para além das questões vinculadas à terra, o Movimento Negro e Quilombola tem sofrido, por parte dos gestores do Governo Federal e da Fundação Palmares, de forma emblemática, na pessoa de seu presidente Sérgio Camargo, severas ofensivas. Camargo classificou o Movimento, em muitos momentos e em variados canais de mídia nacional, como “escória maldita”. Outras vezes, manifestou desprezo pela Agenda da Consciência Negra. Envolto em escândalos, atos antidemocráticos e um grande golpe nas políticas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo, o Estado brasileiro, com a ascensão da direita, instaura uma coalizão de poder em torno da desconstrução da pauta étnico-racial empreendida desde a década de 1980 pelo Movimento Negro. Isso nos provoca a pensar: afinal, que ordenamentos estão se construindo na ordem do direito e das políticas públicas direcionadas a esses grupos sociais?

Assim, ao dizer que “[os] homens constroem no tempo o lastro [...] que amarram e sustentam o mastro que passa da vida em vida”, Conceição Evaristo (2008) reforça em nós, pesquisadores e pesquisadoras, o compromisso com regimes de verdades eticamente empenhados em sustentar a concepção de ancestralidade e resistência, como elementos fundantes às problematizações-guia desse debate. Funari (1995/1996, p. 2) ratifica, em suas palavras, esse compromisso quando escreve que “[...] quase tudo o que se sabe sobre Palmares deriva de documentos escritos por aqueles que, de uma forma ou de outra, combatiam o quilombo, o que pode gerar uma visão distorcida daquela sociedade”.

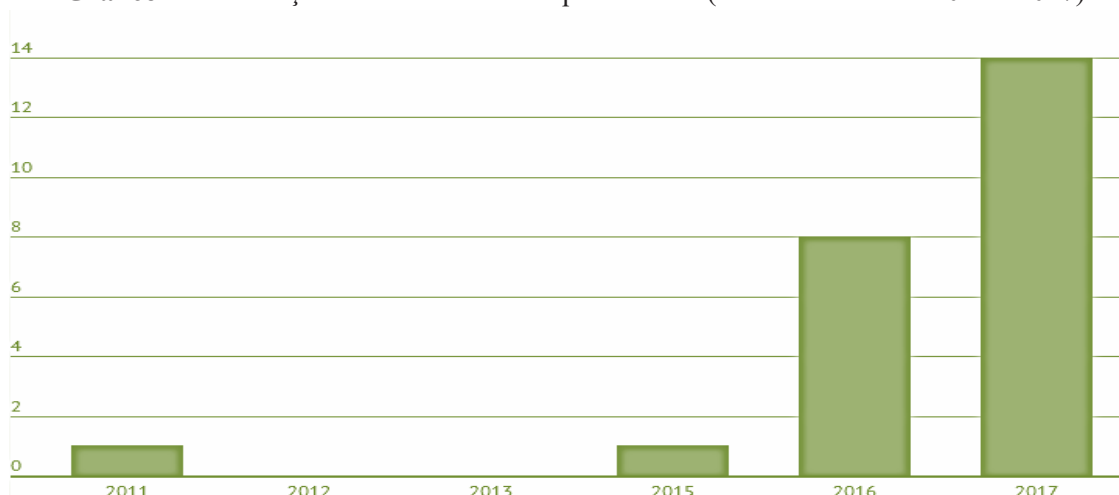
Dada a conjuntura que se apresenta aos povos tradicionais, tais elementos deverão, aqui, compor o debate acerca da infância quilombola no Sertão alagoano como “*o passar de vida em vida*”, reafirmando o lugar que ela ocupa na luta que cada vez mais torna-se urgente. Ilka Boaventura Leite (2008, p. 333) afirma que tratar de quilombo e de quilombolas é “falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção”.

Para Moura (1981), a presença de quilombolas no Brasil contemporâneo, como fruto de uma resistência que se fez ao longo de três séculos, não se resgata, como se fossem ruínas de um passado, pela pesquisa de caráter arqueológico. Como já referenciado, as pesquisas têm apontado que os quilombos não se originaram exclusivamente a partir das fugas e insurreições. Assim, o que, de fato, deve atravessar esta pesquisa, além desse processo de constituição histórica, é a clara compreensão política de que a trajetória dos quilombos no Brasil iniciou-se assentada na exclusão social e na invisibilidade: uma exclusão que até hoje nega os direitos dos afrodescendentes, na medida em que desconhece seus territórios na estrutura agrária brasileira e vale-se de um dispositivo do branqueamento e da “democracia racial” que, em seu conjunto, buscam apagar da memória social as dores e as lutas que o povo negro travou durante e após a escravidão.

Nessa perspectiva, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) denuncia os ataques de toda ordem que vêm se intensificando em todo o território nacional. Desde 2011, como apresenta o gráfico a seguir, a violência tem crescido de forma avassaladora em relação ao povo quilombola, seja no espaço urbano, como no rural. A Conaq mostra ainda que, a partir do ano 2017, pós-conversão no Governo brasileiro com o Golpe de Estado contra a presidenta Dilma Rousseff, que vinha assumindo timidamente uma Agenda de trabalho positiva junto às minorias sociais, a violência desponta como um preocupante indicador de insegurança e usurpação de direito à vida dos remanescentes de comunidades quilombolas.

Em conformidade com Santos (2020), desde o final do século passado, a sociedade brasileira apresentava uma crescente consciência crítica em relação às relações raciais. No entanto, após bruscas mudanças, o Governo de Michel Temer estabelece um lastro para aquilo que o bolsonarismo assume de maneira ostensiva. Com efeito, a violência desponta como um preocupante indicador de insegurança e usurpação de direito à vida dos remanescentes de comunidades quilombolas. Segundo o relatório *Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil* (2018), a violência nesses territórios tem crescido exponencialmente, bem como tem apresentado um requinte nas práticas de violências e assassinatos, tornando os anos de 2017 e subsequentes como emblemáticos para os povos quilombolas, indígenas e outros segmentos étnico-raciais. Desse modo, a Conaq, junto a outras entidades representativas de luta em defesa da terra e das comunidades rurais, mostra um trabalho inédito de sistematização, disseminação e visibilização dos dados sobre a violência e condições de vida cidadã nos territórios quilombolas brasileiros. Tal apreensão decorre do contínuo movimento em que se alastram desinformações, manipulações político-midiáticas e a escassez de dados públicos oficiais acerca desse grupo social.

Gráfico 1 - O avanço da violência contra quilombolas (assassinatos entre 2011 e 2017)



Fonte: Conaq (2018).

No seio desta discussão, reitero o posicionamento de Almeida (2020, p. 115, grifos meus) quando afirma que “a morte não é somente a retirada da vida, mas também é entendida como *exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição*”. E, nessa relação, o racismo instaura uma profusão positiva da morte do outro.

Na tentativa de constituir um pequeno *mapa-denúncia*, abro brevemente, nesta tese, um leque de enunciados que delineiam a condição e a emergência de nos colocar em favor das vidas que ninguém vê. Assim, inscrevemos o que temos vivido, visto e ouvido em relação aos territórios, reforçando a violência e as variadas expressões do racismo:

Quadro 1 - Mapa denúncia

- Quilombolas do Sítio Conceição, em Barcarena (PA), são despejados de seu território pela prefeitura - 14/10/2021;
- Observatório da Covid-19 nos quilombos confirma morte de 301 em 07/10/2021 - CONAQ;
- Cerca de 60% dos quilombolas ainda não completaram o ciclo vacinal;
- Racismo institucional do Inbra impossibilita quilombolas de acessarem políticas públicas em Sergipe - 25/10/2021;
- Relatório da CPI da Covid evidencia descaso do Governo com quilombolas durante a pandemia - 22/10/2021;
- No Pará, quilombolas são agredidos e têm casas demolidas - 15/10/2021;
- Integrante do Núcleo de Advocacia Racial do Ineg afirma que, entre os Estados que compõem o Nordeste, em levantamento prévio encaminhado ao Ministério Público para recomendação, Alagoas é o único que não apresenta ações efetivas quanto à proteção da população quilombola no combate à Covid-19;
- Remoção de famílias dos territórios tradicionais havia sido anunciada pelo Governo em plena pandemia da Covid-19 para ampliação do Centro de Lançamento de Alcântara – maio de 2020.

Retomando a questão da violência, segundo a publicação *Racismo e violência contra Quilombos no Brasil*, lançada em setembro de 2018 – obra que reúne dados dos últimos dez anos em relação à violência contra o povo quilombola no Brasil –, os assassinatos cresceram, no índice geral, 350%, e, no Nordeste, entre 2008 e 2017, ocorreram 29 assassinatos, índice mais elevado do País. Em Alagoas, foram registradas quatro mortes no Quilombo Lagoa do Algodão, em Carneiros. O rigor de violência e as causas atribuídas advêm, segundo pesquisadores, dos projetos de desenvolvimento no Nordeste, da disputa territorial e, mais recentemente, dos cortes orçamentários destinados a essa população, constituindo impeditivos à execução das políticas pertinentes.

Mapa 1 - Ocorrências de violência quilombola por região



Fonte: Conaq (2018).

Mapa 2 - Assassinatos de quilombolas por região



Fonte: Conaq (2018).

A mídia nacional, junto aos movimentos ligados à terra⁸, assinou a denúncia de que, em 2018, principalmente após o pleito eleitoral à presidência da República (outubro de 2018), vários processos de expropriação das terras quilombolas tiveram os seus trâmites acelerados no Judiciário de todo o território nacional⁹. Em oposição, os de certificação e titulação das terras tradicionais sofreram cortes orçamentários em torno de 30% (2017), além de acusações em relação à não tramitação regulatória necessária dos referidos processos. Tais denúncias compõem documento encaminhado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) solicitando celeridade e questionando, junto ao Estado brasileiro, a apresentação de uma Agenda de trabalho que possa atender às demandas dessa população, diante do quadro de crescente vulnerabilidade em que se encontra. A (não) vida dessas populações e, nela, o território da infância são condições claras da importância desse debate nos espaços da pesquisa e nos estudos da infância.

Esses dados mostram, por um lado, a continuidade da política nefasta e genocida em andamento no País, sobretudo com a ascensão da ultradireita ao poder, nas eleições de 2018, que impetra um modo de ser e fazer acerca do povo negro, e quilombola, desde o Golpe imposto ao regime democrático, em 2016. Os desajustes podem ser vistos por amplas frentes, desde a chegada à Fundação Palmares de um homem negro que quer destruir toda a riqueza étnica e cultural que levou anos para ser construída e preservada, como já referido. O que estamos vivenciando é um claro e notável ataque aos povos indígenas, quilombolas, negros e a outras diversas minorias sociológicas¹⁰.

Retomando a discussão sobre o espaço e já que entendendo-o como resultante de uma construção humana, pode-se dizer que ele mesmo é produzido pela linguagem, ao mesmo tempo

8 Tratam-se dos seguintes movimentos: Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais (AATR), Centro de Cultura Negra do Maranhão, Clínica de Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação de Direito da Universidade Federal do Pará, Comissão Pastoral da Terra, Comissão Pró-Índio de São Paulo, Instituto Socioambiental, Justiça Global, Mariana Crioula – Centro de Assessoria Jurídica Popular, Rede Social de Justiça e Direitos Humanos e pela Terra de Direitos.

9 Informações encontradas em <https://terradedireitos.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

10 Os anos 2019, 2020 e 2021 foram constituídos por um desmonte na Fundação Palmares e marcados por ações que objetivam macular o Movimento Negro e todas as iniciativas em torno da igualdade racial e contra o racismo. Foram tomadas de decisões como a veiculação de textos no *site* oficial da instituição com críticas que depreciam a imagem de Zumbi dos Palmares; a retirada de nomes de pessoas que sempre estiveram na vanguarda dessas lutas em premiações e homenagens, como o caso de Gilberto Gil e de outros indivíduos vinculados às artes brasileiras. Tentativas de exoneração de funcionários, perseguição ideológica e assédio moral foram algumas das situações desencadeadas pelo presidente Sérgio Camargo. Além dessas decisões, outras bem cruciais foram tomadas em relação às desapropriações de famílias quilombolas que vivem nos territórios há mais de 200 anos, como o caso de Alcântara, no Maranhão. São situações em que a Fundação Palmares, como entidade de preservação da memória coletiva do povo negro, nesses últimos anos, mostra-se na contramão de seu papel social.

em que é produtor de outras linguagens. Em razão desse entendimento, fiz “itinerários” no *espaço quilombola* Alto do Tamanduá, junto às crianças e à comunidade enquanto coletivo maior, no intuito de me aproximar de práticas que estão presentes na relação do sujeito com o seu território (terra, corpo e cultura) e, assim, de uma compreensão étnico-racial necessariamente atravessada por outros discursos produtores de sentidos – sendo aqueles vinculados à ideia de “Sertão” como um deles. Creio que o binômio quilombo-sertão revela singularidades/imbrincamentos no modo de ser quilombola, mais precisamente no modo de ser criança quilombola no Sertão de Alagoas –, e, para isso, tomo como ponto de referência os possíveis encontros entre etnosertania¹¹ e as dimensões que constituem as narrativas étnico-raciais ali presentes.

Falar de um modo de ser quilombola no Sertão como um elemento importante para a construção de um sentimento de pertença para o fortalecimento da alteridade e dos modos em que se organizam politicamente implica, por conseguinte, falar sobre alguns fatores que precisam ser aí considerados: a posse da terra (i), a condição de vida no quilombo (ii), as relações com outros grupos sociais (iii), o conhecimento da ancestralidade (iii), entre outros. Quando tais condições de (re)existência em seu território são negadas, ocorre, em nosso entendimento, um esgarçamento das relações societárias e a comunidade passa a conviver com outros arranjos sociais, que interferem diretamente em seu cotidiano. Por que trato desse aspecto?

Explico: os escritos organizados no diário de campo da pesquisa apontam que alguns membros da comunidade do Alto do Tamanduá vivenciam, com frequência, deslocamentos, saídas da comunidade por períodos de trabalho sazonal ou por maiores espaços de tempo em busca da sobrevivência. Quase sempre, suas famílias permanecem no local (no caso, filhos e/ou esposas/os). As crianças demonstram um sentimento de tristeza por ficarem longe de seus pais e de como a vida tinha que mudar sempre para ajustar-se a essa demanda. Ao mencionar esses elementos, penso, sobretudo, nos desdobramentos desse fenômeno, tanto na dimensão do que efetivamente o produz, como naquilo que dele tem reverberado na construção da cultura infantil quilombola naquele lugar.

Ao buscar um entendimento acerca dos processos migratórios das comunidades quilombolas no espaço rural, encontramos o estudo de Rodrigues e Santos (2011) intitulado *Diáspora quilombola em territórios rurais*, em que os autores discutem os processos de expropriação e migração a que os povos afrodescendentes foram submetidos desde a diáspora africana até as diásporas contemporâneas como uma condição de reprodução de pobreza,

¹¹ Moraes (2007) identifica, no conceito de etnosertania, um processo de desconstrução, identificação e reencontros de sentidos para o Sertão. A autora ainda afirma que, em tempos pós-modernos, pensar o Sertão continua sendo uma “tarefa contemporânea”.

desigualdade e discriminação e como tais trânsitos têm afetado a organização dos movimentos de resistência nos espaços dos quilombos nordestinos. A referência feita ao trabalho decorre de uma série de fatores que considero análogos ao estudo em pauta: a (in)visibilidade por serem negros, pobres, rodeados por uma população branca com “visíveis disposições discriminatórias”, por trabalharem em terras de Caatinga¹², pelas dificuldades em relação ao atendimento de saúde e outros serviços e por estarem rodeados por latifúndios.

Meu propósito de pesquisa deu-se metodologicamente centrado nas *andanças-encontros*, momentos em que “caí no mundo” juntamente com as crianças e pudemos desenvolver um olhar mais acurado das manifestações presentes na cultura infantil daquele lugar. Segundo Delgado e Müller (2008), as culturas infantis constituem-se a partir das mudanças vivenciadas na família, no espaço escolar e comunitário, dentre outros. Geertz (1989), por sua vez, auxilia-nos a pensar o conceito de cultura ao concebê-lo como uma teia de significados tecida pelos homens, ao mesmo tempo em que o coloca preso a ela, constituindo uma relação de dependência, de ordenamento e de controle dos comportamentos.

Assim, o que pretendi foi construir uma escrita que pudesse participar, de algum modo, de um amplo processo de visibilidade da comunidade Alto do Tamanduá, sabedora do quanto a comunidade reivindica, na sociedade alagoana/brasileira, um lugar para si, não mais marcado pela negatividade, pela exclusão, pelo “não ser”, mas por sua diferença e singularidade. Nessa perspectiva, afirmo, a pesquisa construiu um olhar para as “rotas”, para os “trânsitos” que deram origem ao processo de formação histórica da comunidade. A oralidade, testemunhada a partir das narrativas dos mais velhos e das crianças, bem como das memórias que emergem dali, foi uma marca que apontou indícios de sua ancestralidade. Tanto as crianças como os mais velhos faziam uso “dos ditos que o tempo não apaga”, das lembranças e, com eles, de uma presença constante dos ritos dos remanescentes dos quilombolas no Sertão de Alagoas.

Procurei, nesta subseção, trazer breves elementos que oportunizassem pensar a história da negritude brasileira, o lugar dos referentes históricos como um lugar da resistência, como um gesto capaz de permitir a criação de formas outras de estar no mundo. Em síntese: parti de tais pressupostos como um aceno inicial a um diálogo com a história de homens, mulheres e crianças que aportaram ou que nasceram da perversa relação que se impôs aos sujeitos negros, durante e após o período da escravidão, no sentido de nos aproximar da infância quilombola/rural contemporânea, na medida em que entendida como possibilidade, como espaço possível de criança de novas formas de vida.

12 Bioma brasileiro presente no clima semiárido, caracterizado por poucas folhagens e adaptado a longas estiagens. Disponível em: www.google.com/search?q=caatinga&oq. Acesso em: 12 dez. 2018.

2.3 Estudos Sociais da infância: a infância e a criança quilombola

Retrato 1 - Infâncias



Fonte: João Dionísio.

Ao abrir esta subseção com a imagem capturada pelas lentes do fotógrafo alagoano João Dionísio – do ensaio *Experiências visuais antropológicas com perspectiva documental*, da série “Retratos”¹³ –, colocamo-nos diante da manifestação de um olhar que, assim como aquele das crianças em determinados momentos, parece-nos curioso, instigante, desconhecido e que, ao mesmo tempo, enseja viver algo que está impedido de fazer, dizer, partilhar e desejar. Na imagem, há uma porta que se projeta sobre a criança; com aparência carcomida pelo tempo, com significativos sinais de perda de cor e talvez de funcionalidade, abriga, em seus quadrantes, a projeção de um olhar lacônico da criança sobre o mundo. Ou será o olhar do fotógrafo, fraturado pelos quadrantes, que se projeta sobre a criança? Presumimos que, em grande parte, o ato de fotografar traz em si um motivo e torna-se um acontecimento; nasce de um desejo de documentar, registrar, congelar o tempo em um instante. Portanto, depende da ação de um sujeito que, ao produzi-lo, opera com fatores como seleção, escolha, subjetividade e ética. No ato de capturar por suas lentes aquilo que o convoca, abre sua percepção do mundo para que outros olhem e sejam olhados pela imagem.

Fischer (2014, p. 48-49), ao trazer o posicionamento teórico de Didi-Huberman (1998), destaca, em relação às imagens, que “sempre, de alguma forma, aquilo que vemos também

13 Exposição fotográfica intitulada “Olhares alagoanos”, que reuniu obras de 20 fotógrafos atuantes em Alagoas e ocorreu no Teatro Deodoro, de 20 a 30 de setembro de 2017.

nos olha”. De alguma maneira, tal consideração permite-nos afirmar que a imagem que abre o texto convoca-nos a pensá-la como potente ferramenta às problematizações com as infâncias que “nos olham” nesta pesquisa. Ao adotar a imagem (essa imagem) como metáfora para pensar as crianças e as infâncias, encontraremos, talvez, múltiplas conexões, mas gostaria de me ater ao lugar onde a criança nela se encontra – atrás da porta. Por analogia, sabemos que, ao longo da história, as crianças assumiram essa posição, sendo enquadradas por discursos de verdade proferidos pelo adulto, que diziam desse “serzinho” sem que ele compusesse o debate e sem que fosse colocado como protagonista da história. Além disso, imbricados na imagem, talvez se possam ver ali, também, indicativos de muitos impedimentos: a liberdade, a interação entre crianças-adultos, crianças-crianças e a experimentação como elementos fundantes para a significação do mundo pela criança.

Pensando a partir da produção da imagem, observamos que a lente do fotógrafo alagoano não só registra a infância que habita os recantos periféricos do Estado (permeado por severas desigualdades sociais), mas vem produzindo marcas expressivas tanto na perspectiva de uma documentação histórica que assenta a infância a partir de um tempo, como também instaura um tom denunciativo dos modos como essa infância vive. Ele abastece o olhar com cenas não ordinárias – que não fazem parte de um conjunto estratégico de linguagens; compõe, assim, imagens ausentes da grande mídia e de outras formas de discursos hegemônicos (pedagógico, institucional, produção acadêmica, entre outros) do que é ser criança em espaços “marginais”. Ao fazer esse movimento, problematiza sentidos próximos à cultura infantil e acena para um novo modo de representá-la.

Ao trazer para o centro do debate as infâncias e as crianças que ocupam os territórios quilombolas, e não outras, ensejo compor com elas narrativas que problematizem as relações presentes em seu contexto sociocultural e, ao mesmo tempo, sustentem a proposição de que são atores sociais, produtoras de cultura e que possuem compreensões singulares acerca do lugar onde vivem. Entendo a cultura quilombola, assim como as distintas culturas, como produzida discursivamente por enunciados que maquinam modos de ser e estar, posicionando os sujeitos em suas relações, por sua vez tecidas por redes de significados que se corporificam nos ritos, na linguagem, nos saberes da ancestralidade, pelas relações de poder e saber. Neste sentido, entendo que a constituição do sujeito quilombola não se dá de maneira linear: ela conforma-se a partir das correlações de poder-saber que transitam na cultura, instauram mudanças nos significados e legitimam uns em detrimento de outros.

Assim, entende-se que as crianças precisam ser ouvidas e as pesquisas podem assumir o papel de veiculadoras das diversas realidades por elas experimentadas. Kramer (2002, p.

10) sublinha que uma abordagem desse tipo de pesquisa com crianças “permite-nos investigar a própria condição humana” e, ainda, configura-se como “um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época, e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam nesse processo de criação”.

Assim, pensar como a vida e as pesquisas estão sendo tecidas e apresentadas, quais enunciados estão sendo construídos sobre o povo quilombola e o lugar que a infância nele ocupa mostraram-se como potentes reflexões durante este estudo. Afinal, se sustentamos que há diferentes infâncias, como se apresenta a produção do conhecimento acerca das crianças que vivem nos territórios quilombolas? Que significados elas atribuem ao espaço em que vivem e como este compõe a produção do conhecimento sobre elas? Em que lugares e situações sociais vivem essas crianças? Quais verdades estão implicadas nessas relações?

Nos escritos de Mia Couto (2011, p. 84), encontramos subsídios sobre estas questões, especialmente quando o autor escreve que “[...] um dos problemas do nosso tempo é que perdemos a capacidade de fazermos as perguntas que são importantes. A escola nos ensinou apenas a dar respostas, a vida nos aconselha a que fiquemos quietos e calados”. Assim sendo, o que seriam perguntas importantes quando se trata das infâncias quilombolas? No encontro com a infância quilombola no Sertão de Alagoas, que palavras importantes devemos apresentar para iniciar a interlocução com as crianças desse lugar? Cohn (2010, p. 8) adverte que, para tratar das questões que permeiam as relações adulto e criança em contexto de pesquisa, devemos reposicionar-nos na relação adulto-criança-pesquisador: “precisamos nos desvencilhar das imagens pré-concebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam”. Logo, nesta pesquisa, percebo que o grande desafio foi o de, continuamente, tentar instituir um olhar transgressor, aquele que pudesse romper com a mesmidade nas formas de apresentar o outro – a criança, a infância quilombola e sertaneja – a partir de relações superficiais, sem permitir que as histórias dos sujeitos interlocutores da pesquisa insurjam em suas narrativas.

2.3.1 Infâncias quilombolas sertanejas: olhares entrecruzados

Como falar sobre as crianças e as infâncias hoje? Para muitos e muitas pesquisadores/as, talvez a questão propriamente dita não tenha sido colocada de modo adequado, uma vez que tendemos, durante muito tempo, a falar *sobre* as crianças e as infâncias. Para Bolle (1984, p. 11), em diálogo com Benjamim a partir da obra intitulada *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação* (2009), e numa perspectiva sociológica, a criança é tomada da seguinte forma:

“não é uma miniatura do cosmos adulto; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo [...]”. A isso, soma-se a compreensão de que há, historicamente, um distanciamento geracional entre as categorias adultez e infância, o que limita/dificulta a interação entre os sujeitos e seus diferentes mundos, produzindo relações sociais assimétricas em que os adultos ocupam posição verticalizada de poder e as crianças ainda assumem um lugar de subalternidade e submissão.

Bastide (1979) afirma que:

[...] Há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades [...]. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.

Tais pressupostos, que, em conjunto, apontam para uma ruptura de paradigmas no campo dos estudos da infância, têm permitido, desde o final dos anos 1960, uma revisão metateórica das disciplinas que compõem as Ciências Sociais e Humanas (SIROTA, 2001). Neste sentido, tais disciplinas passam a assumir outra perspectiva, visto que abrem possibilidades para que se estabeleça um diálogo multidisciplinar em torno do entendimento da vida material e simbólica das crianças em seus territórios. Assim, a partir da década de 1970, a compreensão da criança como sujeito sociocultural, ativo e protagonista ganha força nas formulações da emergente sociologia interacionista. Para James (2009), a ênfase desses estudos dá-se a partir da compreensão dos modos como a vida social é apreendida, e não apenas ordenada – o que permite ao autor mostrar que, “neste clima intelectual, a infância não podia mais continuar sendo vista, de forma simplista, como apenas a primeira parte do curso da vida” (JAMES, 2009, p. 38).

Dito de outra forma, estamos asseverando que as pesquisas, durante muito tempo, olharam a escola, a família e outros lugares crianceiros pelo “buraco da fechadura” e lá não reconheceram as crianças como produtoras de cultura e portadoras de histórias, mas, sim, como um ser humano que ainda não era um projeto/investimento do adulto que se tornaria (QUINTEIRO, 2002).

Assim, a ruptura de paradigmas no campo dos estudos da infância permite novas formas de abordagem. Para Faria (2002, p. 12),

Para além do filho e do aluno (perspectiva adultocêntrica), a preocupação dos autores é dar às crianças as condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz (mesmo quando os bebês ainda não falam) e protagonismo a pessoas de pouca idade, mesmo que ainda não saibam escrever na “primeira pessoa”.

Nesta perspectiva, fazer pesquisas *com* crianças, ou seja, implicando-as na produção mesma do conhecimento, torna-se mais do que desejável: torna-se urgente e demanda política inescapável. Nas últimas décadas do século passado e no início deste século, tal empreitada ganha força. Argumentos rompem gradualmente com concepções de criança e de infância sustentadas em pressupostos universalizantes, produzidos a partir de práticas que as conformam como uma. Neste movimento, a criança passa a ser considerada como sujeito social e a infância como uma condição da criança. Por conseguinte, suas experiências em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais passam a ser fundamentais para localizá-las nas relações sociais como crianças concretas e produtoras de história – e isso, como tal, significa pensar a infância como uma experiência humana, e não apenas como um momento transitório da vida.

Para Sarmiento (2005, p. 361), “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Assim sendo, ela se torna uma referência histórica, cultural e social,¹ e não meramente um período biologicamente determinado, e as crianças, por sua vez, assumem-se em seus modos próprios de ocupar o espaço, conviver, criar e reorganizar aquilo que é oriundo da cultura do adulto, lugar em que estão imersas. Mais do que isso, as crianças criam “táticas que desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em lugares praticados” (ALVES; FERRAÇO; SOARES, p. 58).

Sobre isso, então, afirmo que viver a infância nesse lugar significa percorrer o passado e o presente como forma de estabelecer laços: do adulto de hoje com a criança que já fora um dia e da criança de hoje com um adulto que produz sentidos sobre o que é ser quilombola nessas temporalidades. Reiteradamente ouvi, durante as andanças pela comunidade, falas dos adultos, idosos e até de jovens de que a infância e as crianças da comunidade “não são mais como antigamente”; que elas “querem ter muitos direitos” ou que, nas palavras deles, “no nosso tempo não era assim...”. Na avaliação dos adultos/jovens, “muita coisa mudou” desde que as famílias tiveram que se apartar em busca de empregos em outros lugares, deixando a comunidade em determinados períodos do ano quase que composta só por idosos, crianças e algumas mulheres. Eles indicam que esse esvaziamento fez e faz com que as crianças

fiquem “livres” no território, mantendo contato com variadas possibilidades de brincadeiras, comportamentos e conhecimentos acerca dos seus direitos.

É importante ressaltar que, durante os encontros da pesquisa, as crianças mostraram-se participantes ativas, propondo ações nos contextos vivenciados, ao tempo em que apresentavam potencial como seres sociais plenos, capazes de impactar as ações dos adultos ao se colocarem nos diferentes grupos comunitários como agentes socializadores – algo, inclusive, discutido em outras pesquisas (CORSARO, 1997; JAMES; PROUT, 1997; MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2003; 2004). Foi comum perceber em momentos coletivos, a exemplo das rodas de conversa, como os mais velhos envidam esforços para ensinar os mais novos e como estes, por sua vez, negociam, refutam e ampliam as compreensões do adulto. Na pedagogia que vai se dando no cotidiano, conservam (mas também recriam) as suas origens étnicas e a história cultural de seu povo.

No quilombo, as andanças que as crianças fazem pelo território, como que vistoriassem com regularidade cada canto, veredas, árvores, água do açude e outras manifestações ordinárias, vão deixando rastros que comunicam o que é ser criança quilombola. Estabelecem vínculos afetivos, constroem pontes inclusivas para que outras crianças estejam juntas, facilitam a integração de sua família com a comunidade e oportunizam, nesses trânsitos, que os valores de sua ancestralidade marquem o tempo/espaço pelos rituais de vínculo e aprendizagens entre as idades. Os vínculos constroem atitudes de solidariedade e respeito – a exemplo dos momentos religiosos vividos com os mais velhos, principalmente no espaço privado, em que aprendem as rezas, participam das novenas e de outros rituais religiosos, colocando-se frente à aprendizagem de princípios éticos de cunho universal, como justiça, honestidade e compaixão.

Tais questões do campo, aqui apenas anunciadas, indicam que a pesquisa, em companhia das crianças do Alto do Tamanduá, mostrou-se, a todo o tempo, como um desafio em relação aos pressupostos teóricos na medida em que dinamizados nas relações observadas e vividas no território. Dito de outra forma, entendo e vivi o fato de que não basta “dar voz, não se trata apenas de deixar as crianças falarem ou expressarem seus pontos de vista, e sim explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam” (NUNES; CARVALHO, 2007, p. 23).

TRAÇADOS METODOLÓGICOS: ENTRE ANDANÇAS E ENCONTROS

Imagem 6 - Andanças e encontros



Fonte: Júlia Maria Nogueira, 2017¹⁴.

A imagem que trazemos para o início desta seção, capturada pela lente da *designer* alagoana Júlia Maria Nogueira, além de apresentar uma paisagem cheia de boniteza do Sertão de Alagoas, inspira-nos a pensar nas questões metodológicas da pesquisa com as crianças no

¹⁴ Imagem cedida pela *designer* e artista plástica alagoana Júlia Maria Nogueira, confeccionada durante a Caravana Sertão, em 2017, quando ela realizou intervenções artísticas (performances e pinturas) em espaços públicos das cidades do Sertão de Alagoas. Além das pinturas e produções fotográficas, a artista objetiva a produção de um documentário.

espaço sertanejo-alagoano e quilombola. Explico melhor: tomamos de Albuquerque Júnior (2011) e da já clássica obra *A invenção do Nordeste e outras artes* a imagem de um sertão cheio de *contrates* e *contornos*, que não se limita ao modo como a região foi, é e vem sendo historicamente e efetivamente narrada. As cores que saltam aos nossos olhos na imagem traduzem, também, os *contrastos* e os *contornos* encarnados nos discursos que se operam no conceito de sertão e, por extensão, na infância que, nele, constrói seus modos de resistência e de existência.

Como seria valer-se da imagem inicial para pensar a relação metodológica com determinado objeto de pesquisa? Como seria trabalhar a partir de diferentes expectativas e narrativas, de modo a favorecer a constituição do objeto de estudo?

Parto do pressuposto de que os objetos de pesquisa não estão dados, mas, antes, que é necessário criá-los; nessa relação, torna-se fundamental estabelecer (e apresentar) os traçados usados para percorrer os caminhos e os desafios que foram se avizinhandos ao longo da investigação – aqui, imersa nas provocações de pesquisar com crianças, tendo como recorte o Sertão de Alagoas. Sobre isso, desde já, afirmo que os traçados metodológicos que pautam o estudo fundaram-se na tentativa de olhar o (in)comum, as diferenças, os fragmentos que atravessam e tornam potentes as manifestações vividas no cotidiano e instauram-se no Alto do Tamanduá, no Sertão alagoano, entendido como espaço de inventividade da cultura infantil no contexto do quilombo.

Para Paraíso e Meyer (2012, p. 16-17),

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: de lá para cá, de um lado para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e nos aproximando [...] Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever e analisar.

E assim, de igual maneira, constituíram-se as andanças da pesquisa. Nesse movimento, a ideia foi atentar para as práticas, as brincadeiras, os diálogos e as relações estabelecidas entre e com os infantis – e, junto a isso, para as singularidades que caracterizam um tecido social que se constituiu a partir de uma história de lutas em torno da terra e de outros atravessamentos de ordem étnico-racial. Se, a partir de Benjamin (1984, p. 14), podemos dizer que a infância representa-se em “um pequeno mundo próprio inserido num mundo bem maior”, entendemos que, a partir de suas brincadeiras, as crianças (re)criam um mundo onde os aspectos sociais e culturais são compreendidos, internalizados e vividos de forma ativa em cada época (PEREIRA, 2012).

No processo de fazer a pesquisa, fui entendendo cada vez mais que seria necessário um posicionamento político em defesa de uma infância (quilombola e sertaneja) que precisa ser ouvida, vista e respeitada em seus direitos. De algum modo, e como já referido, tive a pretensão de trazer para outros espaços sociais as narrativas de sujeitos que se encontram geopoliticamente distantes, tensionando os estigmas da presença do *outro* pelo olhar estereotipado e alinhavado pelas relações de poder.

Para dar a ver o processo de construção do campo, organizei esta seção de maneira a expor os traçados da caminhada experimentada no território sertanejo do Alto do Tamanduá – um sertão provocador de encontros com os sujeitos de nossa pesquisa (crianças e também adultos e idosos), ao mesmo tempo em que apresento como foram sendo forjadas as aproximações com o campo propriamente dito, a partir das “andanças” e dos “encontros” enquanto procedimentos metodológicos, opção feita para melhor acostar-se ao contexto e aos sujeitos. Os referidos encontros foram tramados em três momentos distintos, sendo o primeiro relativo ao **projeto-piloto**, efetivado com o objetivo de conhecer o lugar e as crianças, no ano 2017; o segundo – **o reencontro** – deu-se a partir do retorno de Porto Alegre, no ano 2019, após a defesa do projeto de tese; e o terceiro encontro está margeado por um cenário social marcado por novas lógicas e formas de fazer pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, no nosso caso, com crianças quilombolas, isto é, no contexto da **pandemia**, nos anos 2020 e 2021.

Ao trazer as diferentes temporalidades da pesquisa, ofereço o ressoar das percepções e interações que as crianças foram tendo ao longo desse longo período (que acabou por percorrer todos os últimos anos). Minha opção foi caracterizar de forma detalhada cada encontro que tive, no sentido de melhor sustentar meus/seus olhares, bem como os dizeres das crianças. Como a metodologia esteve muito fortemente atravessada pela ideia de *andanças* e de *encontros*, descrevo como eles ocorreram e quem esteve comigo nesse processo, a saber: o grupo de crianças, sujeitos da pesquisa. Vale lembrar, também, que os adultos e idosos frequentemente surgiam em algum momento, fosse para oferecer alguma ajuda, *pouso-descanso*, ou para saber o que estávamos fazendo caminhando por aquelas terras. Desse modo, suas vozes dão contornos à escrita, mesmo que eles não tenham se constituído como interlocutores diretos do estudo no campo da investigação.

Ainda nesta seção, após narrar os encontros, focalizo os procedimentos metodológicos de coleta de dados – as rodas de conversa –, bem como apresento o contexto – a comunidade Alto do Tamanduá, espaço sertanejo localizado no Estado de Alagoas, e, por fim, as crianças.

3.1 Andanças pelos sertões: os primeiros encontros com o campo de pesquisa

A incursão, desde o início da pesquisa, no território quilombola Alto do Tamanduá-AL assumiu um primordial significado à natureza deste estudo, tencionando minha disposição em investigar as infâncias numa conversação com/no lugar – chão da ancestralidade/território de saberes – e para além das entrelaçadas institucionais. Mediante o procedimento que chamo de *andanças* pelo quilombo-sertão, constituí aproximações com o modo em que as gentes daquele lugar organizam-se em suas narrativas, em sua disposição geográfica e institucional e, principalmente, na condição de estranheza frente ao trabalho de pesquisa e com o modo positivo e acolhedor como fui gradualmente inserida no território.

Paulatinamente, acerquei-me de uma postura de pesquisadora que observa e participa, prospectando ser um bom alicerce às indagações e ao fortalecimento das relações com os distintos interlocutores, principalmente as crianças – que me confiaram partilhar de suas tramas cotidianas, favorecendo a construção das primeiras impressões sobre sua linguagem, seus ritos, opiniões, preocupações e brincadeiras, o que traz esperança, o que as desgosta/magoa, quais as ocupações diárias e, principalmente, o que as torna alegres diante do próprio sentido de “*cair no mundo*”. Por conseguinte, minha provocação reside na problematização de quem são e como vivem as crianças quilombolas sertanejas e como se apresentam as culturas infantis naquele território.

Consequentemente, assumi a perspectiva das *andanças* como meio profícuo para estar com as crianças, acompanhando-as em seus momentos de diversão, brincadeiras, lidas e louvação. Os procedimentos metodológicos por si só já convocavam a pensar que não estaria apenas tratando de “coletar” dados, mas, sobremaneira, do desejo de conhecer *com* e nessa intercadência assumir posturas político-epistemológicas que possibilitassem a emergência de um “conhecimento-emancipação” (TAVARES, 2009, p. 138).

À vista disso, entendo que *andar* é tecer relações, deixar pegadas e seguir outras. Quem anda está, necessariamente, em movimento, trama olhares e perspectivas. Neste sentido, à medida que andava, os encontros eram inevitáveis. Como sinônimo de caminhar, tentava fazer mais das e com as *andanças*: fazia, tal como sugere poeta espanhol Antonio Machado, o próprio caminho – diz ele justamente isto: que o caminho se faz ao caminhar, portanto, não há (nem houve na pesquisa) caminhos prévios. Assim, à medida que estava andando, tive o cuidado de levar as ferramentas técnicas que me ajudaram na produção dos dados (gravador, diário de campo, câmera fotográfica, entre outros), a fim de, tanto quanto possível, conservar as *andanças* naquilo que era possível.

Todo esse processo, e a partir da primeira entrada na comunidade, beneficiou a delimitação da questão central da investigação. O que, inicialmente, em 2017, apresentava-se como tônica central à pesquisa – a composição de um estudo voltado para a dupla *infância-sertão* e os discursos circunscritos a essa relação – foi reconfigurando-se a partir do movimento de proximidade com as crianças e a comunidade de maneira geral. Nesse intento, passei a considerar os marcadores *infância quilombola que habita o Sertão*, o que me levou, aos poucos, a reconfigurar o olhar, engendrando outros modos de conceber a própria investigação.

Da mesma forma, o primeiro período de incursão na comunidade favoreceu a emergência de múltiplas possibilidades frente a outros mapas e territórios da infância; no caso, de considerar metodologias que pudessem estabelecer espaços em que as crianças não fossem “observadas”, mas que pudessem se expor, criar e comunicar suas ideias. Por isso, entendo que só conseguiria compreender as dinâmicas criancieiras daquela comunidade se estivesse com elas, andando pelo quilombo, segurando em suas mãos e adentrando *mundo afora*, no sentido de situar o que faziam, como faziam e por que faziam. Assim sendo, afirmo novamente, *as andanças* configuraram-se como elemento disparador de encontros, encantos e descobertas que foram fazendo parte dos traçados metodológicos como proposição principal de coleta de dados.

Tomo emprestado de Kohan (2005, p. 126) a seguinte frase: “Tremo cada vez que escrevo sobre a infância”; trago-a no sentido de que ela me permite mostrar a sensação de fazer pesquisa com a infância quilombola e sertaneja e seus determinantes histórico-culturais. A inquietação ganha força apoiada nas reflexões pontuadas pela pesquisadora Renata Lopes Costa Prado em *O silêncio de grupos específicos de crianças em pesquisas* (2017), quando a autora caracteriza, a partir de uma gama de estudos com crianças no Brasil contemporâneo, a presença de um significativo crescimento no número dessas investigações. No entanto, também como mostra Prado (2017), esse crescimento não corresponde a um aumento de investigações que deem conta da multiplicidade de formas de viver e habitar a infância ou, mais propriamente, que abarquem as crianças de lugares e contextos socioculturais diversos, em suas sutilezas e diferenças (linguagem, expressões corporais, brincadeiras, silêncios, suas produções e outras).

Mais precisamente, a autora afirma que determinados grupos sociais, majoritariamente, têm sido ouvidos/representados em detrimento de outros – neste caso, aqueles que residem e estudam nos centros urbanos do Sudeste e do Sul do País, na faixa etária entre sete (7) e dez (10) anos. Isso resulta no silenciamento de um significativo número de outras crianças, de suas infâncias e do reconhecimento de suas singularidades. Ao mesmo tempo, a escola ainda configura-se como sendo o palco privilegiado de desenvolvimento dessas investigações. Por isso, o caminho aqui se deu considerando as pelejas e poéticas infantis no território, no chão

de terra batido, nas suas relações com a natureza, com os mitos, as crenças, a religiosidade e a cultura afro.

Neste sentido, pergunto: quem são as crianças que não têm ganhado visibilidade nas pesquisas em nosso País? As que se encontram em um grupo de idades diferentes das apresentadas e que residem em outras regiões e que não foram escutadas em seus territórios de vida. No caso desta pesquisa, a escuta foi aquela das crianças que vivem no espaço rural-quilombola, sertanejo e nordestino.

Assim, considerando as ideias expostas acima, e como primeira etapa do desenho metodológico, durante o ano 2017, estive diversas vezes na comunidade, na expectativa de construir elementos empíricos que me ajudassem a definir melhor o objeto de estudo. Os primeiros passos, acompanhada de muitos olhos curiosos, deram-se a partir de um caminhar pelo lócus, falando com os passantes e pinçando alguns falares que, mais tarde, nos encaminharam às casas das pessoas, que gentilmente abriram suas moradas para nos receber. A tarefa, portanto, era de contar/narrar a pesquisa para os sujeitos, mesmo que em suas delineações iniciais.

É importante dizer que essa aproximação inicial foi preponderante na época, pois conhecia o Alto do Tamanduá apenas através das intervenções pontuais realizadas nas escolas por meio dos estágios da licenciatura em Pedagogia e das narrativas que chegavam à sala de aula nas práticas desenvolvidas nos diversos componentes curriculares da formação de professores. Tinha clareza de que era preciso estar lá, mais perto, ou mesmo dentro da comunidade, com as pessoas, ouvindo-as. Por isso, num período de um mês (maio de 2017), fui até lá, de forma recorrente, com anseios, dúvidas e muitas expectativas. A recepção, muito calorosa, animava a mim e à equipe que, por vezes, acompanhava-me e fazia-me ir mais adiante, chegando a outros espaços até então desconhecidos, como as casas que ficaram mais distante do arruado. Durante esse período, realizei um conjunto de rodas de conversa com um grupo de crianças, momento fundamental para que compreendesse muitas questões que permeavam o cotidiano das crianças quilombolas e suas relações e os modos de habitar o território. A apresentação das referidas rodas de conversa é feita na subseção 3.4, ainda nesta seção.

Sobre a equipe a que me refiro, é importante dizer que, em todos os momentos de contatos com a comunidade, foram cruciais as contribuições dos estudantes da Uneal. Refiro-me a Andressa Marques, Valderlani Leite e Dayane Martins, que conheciam a comunidade e que muitas vezes me acompanharam, fazendo as devidas apresentações às pessoas, já que eu era estranha ao lugar. Mesmo passado esse período inicial (maio de 2017), sempre tive a presença deles, que também passaram a caminhar por aquelas terras.

Como ressaltamos anteriormente, mesmo tendo momentos anteriores junto à comunidade no desenvolvimento de outras propostas de trabalho vinculadas à Uneal, a observação, as trocas de experiências e o diálogo com as crianças foram imprescindíveis para despertar um modo de olhar diferenciado para o território e suas relações, bem como para os rumos da pesquisa. Considero que a pesquisa concretizou-se a partir da relação criança-criança e criança-pesquisadora, criança-pesquisadores, sendo pensada com e a partir delas, durante seu desenvolvimento – uma vez que estivemos diante de um universo permeado pelas dúvidas, pelas fantasias e por outras possibilidades de compreensão da realidade e que nós, adultos, jamais poderíamos supor se não pelo exercício da escuta (GRAUE; WALSCHE, 2003).

Assim, no mês de maio de 2017, durante as primeiras disciplinas do doutorado, ainda em Maceió-AL, fui estimulada por minha orientadora a realizar as primeiras aproximações com a comunidade. Ainda que sem muita certeza do que representava essa experiência, no sentido de responder minhas inquietações, tratei de buscar, junto a alguns atores sociais vinculados ao Campus II da Uneal, em Santana do Ipanema-AL (município e *campus* universitário próximo à comunidade do Alto do Tamanduá), estratégias favorecedoras a essa primeira incursão. O primeiro passo foi contatar um aluno bolsista do curso de Pedagogia desse *campus*, com conhecimento e inserção no cenário da pesquisa, uma vez que ele havia realizado atividades na escola da comunidade durante alguns semestres letivos. Além disso, por residir nos arredores da comunidade, ele facilitaria o contato com seus moradores.

Após esse contato inicial, recebi o indicativo de agendamento para uma reunião com as lideranças comunitárias, no intuito de apresentarmos nossas intenções preliminares de pesquisa. No dia 17 de maio de 2017, fui recebida por um grupo (4 pessoas) na Associação de Moradores do Alto do Tamanduá e, na ocasião, apresentei, em linhas gerais, elementos do pré-projeto de pesquisa, bem como o esboço das atividades a serem realizadas durante os encontros com as crianças (já então debatidos em reuniões de orientação). Manifestei, já ali, a necessidade de uma reunião com os pais e as crianças, cujo objetivo seria apresentar a proposta de trabalho, bem como obter o consentimento quanto à participação na pesquisa por parte dos pais e das crianças. Assim, o primeiro contato com os moradores do quilombo aconteceu em 22 de maio de 2017, com a participação de um grupo em torno de 40 pessoas (entre pais e crianças) que recebeu, com delicadeza e atenção, as solicitações de parcerias ao trabalho. Salientei, para eles, a importância da pesquisa para o conhecimento da infância e, em especial, da infância quilombola do Sertão de Alagoas; apresentei algumas estratégias de trabalho a serem desenvolvidas com as crianças e destaquei a importância da parceria com os pais na concretude da proposta naquele momento inicial e durante a construção do estudo em momentos posteriores.

Após essa fala introdutória, 23 crianças, de idades de oito a 12 anos, manifestaram, com seus pais, interesse em participar do estudo – outras ficaram impossibilitadas, em virtude de os eventos acontecerem no mesmo horário de suas aulas ou estarem fora da faixa etária proposta. Optei por realizar a primeira etapa dos encontros (ainda de forma exploratória) no turno matutino, em decorrência da disponibilidade de espaço físico na sede da Associação, cenário definido inicialmente.

Nesse primeiro contato, parte de um projeto-piloto, foram previstas oficinas a serem realizadas com as crianças. Mais precisamente, realizei sete encontros-oficinas, em 30 e 31 de maio e 06, 07, 12, 13 e 19 de junho 2017, com duração de cerca de 2 horas e meia cada. Nelas, fazíamos atividades diversas: desde leituras coletivas de livros de literatura infantil (como *O menino que colecionava lugares*, de Jader Janer), conversas sobre um curta-metragem (*Vida Maria*), construção coletiva de narrativas, produção de materiais gráfico-plásticos (como desenhos, esculturas); enfim, atividades que visavam, naquele momento, à criação espaços de encontro e diálogo com as crianças.

Esse primeiro contato foi fundamental para que houvesse a aceitação dos pais e dos líderes da Associação Comunitária para a entrada no campo e a proposição das oficinas com as crianças. Tive presente a convicção de que assumiria as crianças como sujeitos potentes e copartícipes do estudo, sem desconsiderar, com isso, a ciência e o atestado dos pais, que tivemos no momento da reunião citada. A esse respeito, Andrade (2018, p. 119), baseada em Christensen e Prout (2002), Arenhart (2016), Buss-Simão (2014) e Ferreira (2010), afirma que “[...] direitos éticos das crianças são iguais aos direitos dos adultos, necessitando serem observados de modo cuidadoso e reflexivo. Isso não quer dizer que as crianças devam ser tratadas como iguais aos adultos, mas que possam usufruir dos mesmos direitos éticos destes”.

Com base nessa compreensão, nos primeiros contatos com as crianças, mesmo seus pais tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) atestando a anuência na participação dos seus respectivos filhos, tivemos, como equipe, o cuidado de também explicar todos os procedimentos que seriam adotados e, em seguida, perguntamos se elas se sentiam à vontade em participar. Tendo recebido o aceite, procedemos aos próximos passos. É importante ressaltar, ainda, que nossa presença na comunidade foi bem aceita, de modo que, recorrentemente, éramos convidadas/os para tomar um café ou conversar um pouco sobre assuntos gerais e específicos que envolviam a comunidade. Não enfrentamos nenhum obstáculo de ordem prática, no sentido de negação de participação ou semelhante. Neste sentido, temos muita gratidão pelas pessoas que nos receberam de forma afetuosa em todos os (re)encontros.

3.2 Giros e enredos no Sertão quilombola: reencontros com o campo

Nosso reencontro com as crianças da comunidade Alto do Tamanduá e as demais pessoas que praticam o cotidiano desse lugar no Sertão de Alagoas deu-se após a qualificação do projeto de tese, em maio de 2019; retornamos ao lócus com novos olhares e focos, no sentido de perceber elementos a que não tínhamos atentado durante a realização do estudo-piloto, em 2017. O tempo de afastamento necessário do campo, a imersão em leituras, a vivência em outros “mundos” permitiram-me refletir sobre a proposta da pesquisa, seus objetivos e os modos de fazê-la, sobretudo. Desse modo, ao retornar, olhávamos e éramos olhadas/os de outras formas. Para alguns, tínhamos passado muito tempo sem “se chegar”; de outros, recebíamos um “eu pensei que não voltariam”. De toda forma, não nos constituíamos mais como estranhas, reconheciam-nos como aqueles que já estiveram lá e que tinham uma intencionalidade. Como se diz na comunidade: éramos, agora, “de casa”.

É importante dizer que esse reencontro também foi marcado por definições. Tínhamos mais clareza teórico-metodológica e seguimos a fio os preceitos que arregimentamos. Assim, com “a mala” arrumada, as “ferramentas” organizadas e o desejo de voltar latente, deu-se o retorno – agora sem pensarmos em proposições tão delimitadas como aquelas – das oficinas.

Foi em uma manhã de quinta-feira, de muitas manhãs que estavam por vir. No entanto, esta tinha cheiro de recomeço, de um convite... De uma viagem... Desejos de matar saudades de “velhos amigos”. Amigos? Sim, amigos! Clarice Lispector, num tom absolutamente reflexivo, convoca-nos a pensar: o que seria ter amigos? “Já chamei pessoas próximas de ‘amigo’ e descobri que não eram... Algumas pessoas nunca precisei chamar de nada e sempre foram e serão especiais para mim. Amigo é aquele com o qual se pode compartilhar o silêncio... [...] *Como se partilha a palavra*”. Qual o significado do amigo, da amizade e das tramas que são tecidas a partir desse (re)encontro? Apreendo, em suas narrativas, algo de ativo, presente e singular, que emerge na composição das relações entre *eu*, *outro* e as formas que encontramos para habitar o território do Quilombo Alto do Tamanduá, no Sertão de Alagoas.

Essa reaproximação foi se dando a partir de singelas trocas de olhares (às vezes meio cabisbaixos), que logo foram se firmando em pequenos cumprimentos, largos sorrisos... Olhares firmes... Acenos ao longe... (um *ôpa*, cumprimento característico da região)... Perguntas francas, que passaram a dar lugar a gestos carinhosos como: “*chegue prá cá um bocadinho, sente nesse tamburete*” [...]; “*a casa é simples, mas cabe todo mundo que chega*” [...]; “*deixa o sol esfriar um pouco*” [...]; “*Essa ‘quintura’ você não guenta!*”; [...] “*nunca mais tinha aparecido...*”. Pelos caminhos do quilombo, encontros, cumprimentos e trocas de informações acerca dos

diferentes eventos que ocorreram no hiato vivido em nossa relação. Eram muitas as conversas que precisávamos ter para compor as narrativas – minhas, das crianças e dos adultos que sempre nos acompanharam nessa trajetória. Como diz o Sr. Nilton da vendinha, “*parece que será uma longa prosa!*”.

Iniciamos o percurso de reencontros com o campo de pesquisa no dia 18 de julho de 2019, tempo que se estendeu até março de 2020, quando todos fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19 – período em que interrompemos a pesquisa, seguindo todas as orientações dadas pelos órgãos de saúde internacionais, nacionais e locais –, mas que, depois, retornamos para mais reencontros, tomando todos os cuidados sanitários possíveis, como veremos na próxima subseção.

Na possibilidade de voltar para a comunidade, numa quinta-feira, entre poucas, em que o céu amanheceu matizado por tons acinzentados, prenúncio das esperadas/instáveis chuvas no Semiárido, fui abastecida por um sentimento que não entendera no momento em que surgiu: parecia que minha alma estava querendo voltar para algum lugar. Nesse momento, lembro o poeta Rubem Alves ao falar da *saudade* que, segundo ele, é justamente essa viagem de volta que a nossa alma quer fazer – talvez tivesse, naquele momento, encontrado o sentido para o sentimento que surgira. Viajo no transporte coletivo das 6h20, seguindo a rota Agreste-Sertão pela rodovia AL-220, num percurso aproximado de duas horas. Dito de outro modo, encontro, na multidão de vozes que ocupam o mesmo *espaço-viajante*, transbordamentos de incontáveis histórias de vida que, ao longo dos últimos 20 anos de exercício docente no Sertão de Alagoas, revelaram-se potentes para pensar como esses diferentes e anônimos sujeitos, por meio de suas falas, silêncios, gestos, costumam palavras e ajudam-me a produzir as movências de minha vida.

Agora não mais tenho ilusões de que, em determinados momentos de impaciência, em que considerava a viagem caótica, seja pelas falas num tom absolutamente alto das conversas ou pelas músicas nada congruentes com meu habitual repertório musical, ou ainda pelo insistente choro das crianças naquele espaço nada confortável a seus corpos brincantes, abriam-se fendas significativas aos conflitos epistemológicos vividos durante os itinerários de formação como docente/pesquisadora.

O que importa aqui é dizer, então, que, paulatinamente, o espaço coletivo em trânsito, dentre outros, acedeu, por meio da *escuta*, um campo de possibilidades ao exercício *sobre como escutar*, num movimento de aprendizagem que nos coloca diante de múltiplos desafios. O primeiro deles, segundo Dunker e Tebas (2019), um deslocamento ou renúncia de nossa identidade, ou seja, a composição de um lugar aberto às experimentações e, em meu caso, o *espaço viajante* que se torna um *campo escutador*, um lugar potente às aprendizagens a partir do

qual nós mesmos passamos a nos escutar e que seria um elemento fundamental no processo de mergulho que fizemos no campo social em que as crianças teciam suas formas de ser em suas diferentes dizibilidades.

Ponderando que o conceito de *escuta* desenvolvido pelos autores remete a uma dimensão sistêmica, própria aos pressupostos da psicanálise, o como “escutar com qualidade” insere-se num conjunto de técnicas que mobiliza e inaugura o encontro com o *outro*. Escutar encarna a atitude de atribuir aos ditos do *outro* um lugar de relevância, pensá-los numa perspectiva (trans) formativa, compondo entrelaces nas complexas linhas das relações de subjetivação.

Refletir que “escutar com qualidade”, na condição de pesquisadora, além de ser uma questão urgente e necessária, coloca-se como um dilema ético e político, na medida em que a escuta pressupõe uma tomada de decisão sobre o lugar que o *outro* ocupa nessa relação. Como consideramos os saberes transferidos? Quais travessias são necessárias para que valores como confiança e credibilidade moderem a escuta? O que seria “escutar com qualidade” esses diferentes sujeitos? Tais questionamentos inspiram-nos a pensar que a escuta transcende a dimensão objetiva e que o ato de falar envolve outros sentidos que estão para além das palavras ditas ou não ditas – em conjunto, escuta e fala traduzem significados que instigam a necessidade de abrir-se para o que não se sabe, o que não se compreende, na tentativa de escapar do “desejo de surdez” (DUNKER, 2017).

3.2.1 Chegança

Era um dia de sol ameno e convidativo para uma prosa. À sombra de uma frondosa mangueira, às margens da BR-316 – ponto “central” da comunidade –, minha presença inesperada foi logo sendo percebida por algumas crianças, que trataram, entre risos e rápidas saídas, de anunciar a minha volta para as demais. Nesse ínterim, alguns adultos, especialmente as mães das crianças participantes do primeiro momento da pesquisa – denominado *projeto-piloto* –, transitavam pela comunidade na “*lida*”, ou seja, em seus afazeres cotidianos, e paravam um pouco para “*um dedinho de prosa*”.

Surpreendentemente, em determinado momento em que ainda reinava um tímido silêncio, como um lugar comum ao início de qualquer relação pausada, pude olhar em volta e perceber que estava diante de outro sertão. Sensação disparadora para lembrar um recital caboclo, uma roda de poesia matuta vivida durante os festejos de Senhora Santana, padroeira da cidade sertaneja de Santana do Ipanema, lugar em que, nesses últimos 20 anos, venho atuando como docente do Campus II da Universidade Estadual de Alagoas. A partir dos versos do poeta

cearense Patativa do Assaré, pude vivenciar uma das primeiras travessias da pesquisa, aquela que me fez sentir o Sertão para além dos liames geográficos e políticos, mas como algo humano, que habita as minhas fronteiras, que provoca um encontro emocional por meio das lentes da transculturalidade, da aceitação dos saberes e sentidos que o outro traz em seu território.

Chegando o tempo do inverno, tudo é amoroso e terno, sentindo o Pai Eterno, sua bondade sem fim. O nosso sertão amado, estrumicado e pelado, fica logo transformado, no mais bonito jardim. Neste quadro de beleza, a gente vê com certeza, que a musga da natureza tem riqueza de incantá. Do campo até na floresta, as ave se manifesta compondo a sagrada orquestra, desta festa naturá [...]. E o camponês prazenteiro, vai prantá feijão ligero, pois é o que vinga premero nas terras do meu sertão. (ASSARÉ; GEREBA, 2002).

Naquele momento, pude compreender o quão transitório era o Sertão e como tais agens-*bumerangue* (MORAES, 2021) reverberam nos sujeitos. Trata-se de uma composição de velhos/novos arranjos que imprimem singularidade aos gestos, olhares, linguagens e manifestações da natureza. Talvez seja por isso que Guimarães Rosa (2015, p. 42), em *Grande Sertão: veredas*, afirme que o “[sertão] é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera: é dentro da gente. O sertão é sem lugar”. E, rodeando, ele vai oferecendo mapas, tornando-me cada vez mais aberta às aprendizagens e apropriações de saberes que se concretizam no diálogo com o outro.

As vozes estridentes das crianças fizeram-me sair dessas digressões e, à medida que fomos nos ajeitando em uma espécie de roda, conversando com as crianças e alguns adultos, fui rememorando com elas o motivo de minha ausência: minha viagem ao Rio Grande do Sul e minha estadia lá para estudar na Universidade do referido Estado, onde fiquei até maio de 2019. Tratei dos objetivos, de sua importância e dos desdobramentos que assumiríamos frente aos antigos e novos modos de caminhar na pesquisa. Nessas considerações iniciais, achamos pertinente apontar o quão valiosas foram as vivências compostas no espaço da igreja local (2017) e sobre como, na condição de adulta, fui sendo afetada pelas potentes narrativas trazidas por elas, acendendo um conjunto de reflexões acerca do lugar que elas ocupam em uma sociedade hegemonicamente adultocêntrica, no sertão-quilombola de Alagoas.

Num movimento em que as palavras, os gestos, o silêncio e a paradinha “desinteressada” para espiar o que conversávamos matizavam o desejo de recomeçar, de (re)aprender... *De olhar de novo... Mais uma vez*, como as ideias acerca do espaço e do lugar ganham significados distintos a partir dos modos de ser e pensar dos sujeitos, sobremaneira neste estudo, do olhar das crianças.

A propósito dessa discussão, os estudos aportados na geografia humanística têm assumido, nos últimos anos, um compromisso ético-político com a produção de um conhecimento a partir de diferentes grupos sociais, sua singularidade e condição humana. Trata-se de um deslocamento paradigmático da perspectiva eurocêntrica e de sua noção de territorialidade – *mundos outros, distantes, diferentes*, nunca antes cartografados (LOPES, 2013). A partir de Lopes (2013, p. 285), temos que “[...] as fronteiras do outro, muito bem delimitadas e muitas vezes distantes do passado, acabaram se encurtando [...]”. “[...] o *distante-diferente* passa a se voltar para si próprio tornando-se o *próximo-diferente*”. “[...] As novas expedições geográficas são trilhas percorridas com o outro, que *junto de mim* possa me mostrar o seu mundo vivido”.

Puxando um pouco mais a prosa, aproveitei para falar às crianças sobre a viagem que, de algum modo, fizemos juntas a Porto Alegre; ou seja, que, afetuosamente, estivemos sempre juntas e que as transportei pelas linhas da escrita, de seus desenhos, das fotografias que produziram juntas e até de minha fala embargada, por um campo mesclado de ansiedade, medos e esperanças em relação aos rumos que a arquitetura da tese tomaria. Rememoramos, ainda, que, naquela passagem pela comunidade, intencionávamos uma aproximação com um grupo ainda restrito de crianças, como forma de estabelecer relações, endereçamentos para novos convites, sem nos esquecer da travessia necessária à vida de qualquer pesquisador/a, a gradual e delicada inserção no campo de pesquisa.

Trata-se, talvez, de uma espécie de rito de passagem que, neste caso, foi sustentado pelos preceitos do cuidado, da ética e de um envolvimento político-identitário com os acontecimentos que tecem as poéticas cotidianas do quilombo-sertanejo Alto do Tamanduá. Conceição Evaristo (2017) convoca os pesquisadores e as pesquisadoras a uma postura teórico-metodológica que, pelo exercício de uma escrita/narrativa, produza um conhecimento sustentado pelos rastros da história/rememoração, marcadores de vida, lutas e lutos da presença negra no Brasil. Num movimento propulsor de entrelaçamentos passado/presente, eles/elas afirmam, num *território-movimento*, o direito à memória, resistência e produção de sentidos às novas, outras subjetividades.

Nessas conversas iniciais, já fomos nos dando conta de algumas ausências: o Francisco, o Elvis, a Josenilda... Perguntei às crianças que vieram naquele dia – estavam quatro meninas e dois meninos que participaram do projeto-piloto. As crianças contavam: “uns não moram mais aqui, saíram da escola e foram para Santa Catarina e Minas Gerais com os pais trabalhar...”; outros “acho estão lá prá s bandas de Santana”. Já imaginávamos viver essa experiência de pesquisa – pós-defesa de projeto de tese – a partir de outros arranjos, ou seja, com outras crianças, em outros lugares do quilombo. Sabíamos sobre as idas e vindas

que algumas famílias sertanejas e quilombolas fazem para a procura por emprego e garantia de sobrevivência aos seus.

Ao avançar nessa etapa do trabalho, compreendemos que as trilhas anunciam rumos diversos, inspiram encontros, caminhos/margens que alimentam o nosso olhar, convocando-me a ficar atenta à necessidade de possíveis voltas. Mia Couto (2003), em suas contações de histórias, anuncia que “o bom caminho é haver volta. [Já que] Para ida sem vinda, basta o tempo”. E este chega carregado de sonhação, entreabrindo as cortinas do campo de pesquisa e pondo-nos frente às inumeráveis cenas do cotidiano. Cardoso Oliveira (2000) afirma que a ocasião de chegada ao lócus da pesquisa é revestida de todo um ritual: do ouvir, do anotar, do perguntar e o de ver, mas que, dada à simultaneidade em que ocorrem os movimentos e suas apreensões, por vezes, não conseguimos capturá-los em sua inteireza. Entretanto, falar do campo é carregar uma coleção de vivências e impressões que são revisitadas via memória, a todo o momento durante a pesquisa.

Despedimo-nos afirmando nossa volta com mais constância e que estaríamos juntos no dia 06 de agosto, às 14h, no mesmo local. As crianças ficaram animadas, mas acharam que era muito tempo de espera. Expliquei que teríamos algumas providências a tomar e que voltaríamos com tais decisões encaminhadas.

Valderlani Viana, minha aluna, já conhecida por todos/as, mesmo morando no Jorge, a uns 2km de distância, juntou-se à equipe, de modo que passamos, eu e ela, a ir juntas à comunidade. Buscava, com ela, formas de planejar a (re)entrada no campo, só que, naquele momento, com maior liberdade na ocupação dos espaços, visto que, durante a vivência inicial, havíamos ficado circunscritos à região chamada praça, um ponto considerado central na comunidade, pois é lá onde ficam a igreja, o posto de saúde e pequenos e poucos pontos comerciais. Desse modo, elegemos, como ponto de contato inicial, a Associação de Moradores Zumbi dos Palmares, por considerar uma maior abertura e alcance junto à população.

No entanto, depois de sucessivas Agendas de trabalho, idas e vindas sem sucesso, puseram-nos a pensar que, para além de um momento formal, em que seria apresentada à comunidade numa roda de conversa, junto à diretoria da associação, havia algo da ordem coletiva que precisaria ocorrer, uma vez que agora eu pretendia *circular* pela comunidade. Em outras palavras, quais ritos seriam necessários para que a pesquisadora/mulher/branca atendesse ao “rito de passagem” como forma de aceitação na comunidade? Como ter a licença, a bênção coletiva que se consubstancia na aceitação, inicialmente pelos mais velhos, como forma de resguardar as memórias pelas lentes da ancestralidade? Falo de uma bênção que viria gradualmente quando do assentimento de cada um que cruzou nosso caminho. Algo que foi

ainda mais facilitado quando eu e Valderlani frequentávamos, juntas, os espaços comuns, como a pracinha, o posto de saúde (no intuito de coletar informações acerca das políticas de saúde empreendidas na comunidade), a escola, onde encontramos egressos do Campus II da Uneal, onde fui acolhida e atendida nas demandas da pesquisa e, somando-se a isso, nos caminhos do quilombo, onde fomos montando um tabuleiro de *pesquisadores locais* (SILVA, 2018), também narradores da investigação.

Essas aparentes miudezas foram constituindo uma espécie de rede de *pesquisadores e pesquisadoras (locais e não locais)* que garantiu, durante toda a pesquisa, um lugar do qual passei a me sentir parte. Migrei de uma ideia de corpo/pesquisadora/desconhecida e outros adjetivos, como estrangeira – “ela não é daqui, vem de Arapiraca”; estranha – “lá no começo, nós achou esquisito você querer conversar com nós, crianças”; para alguém “de casa”, como já dito.

Era um dia de muito calor, em outubro de 2019, um início de tarde em que o Alto do Tamanduá, como todo o Sertão de Alagoas, vestia tons amendoados, revelando imagens da Caatinga, disparadoras de memórias e sentimentos que marcam, ano a ano, a vida do sertanejo: inconstância, imprevisibilidade, penúria e, ao mesmo tempo, a fé como amuleto da esperança. “Se Deus quiser, a chuva vem logo, olhe como as nuvens estão carregadas!”: saberes presentes na comunidade, dentre eles, por parte das crianças, principalmente daquelas que ainda convivem com avós ou outros idosos na família.

No Semiárido nordestino, a estação chuvosa acontece em meses diferentes; em Alagoas, entre os meses de maio e agosto. Entretanto, prevenido que é, o sujeito do campo no Sertão trata logo de entrever as manifestações climáticas que serão vividas no dia 19 de março, Dia de São José – data emblemática para cultivar a mística centenária de olhar atentamente os movimentos climáticos daquele dia, que serão “reveladores”: anunciarão, ou não, a fartura nas colheitas de milho, feijão e abóbora, entre outros cultivares. Mais que alimentos para o corpo, são construtos culturais compostos por um repertório de signos.

Nesses dias, em outubro de 2019, escutamos muitas vozes que clamam pelas chuvas em diferentes manifestações: nas orações, no cansaço do corpo na lida diária, na preocupação com o alimento dos animais ou até nas prosas ocorridas na hora de um inusitado descanso na calçada. Mas sempre com muita confiança de que Deus resolveria isso.

As faces fatigadas, “esbaforidas” pelo calor a que estão expostas, inclusive a minha, sentindo e vivendo as mesmas circunstâncias, faz-nos lembrar Guimarães Rosa em *Grande Sertão: veredas*, quando diz “[...] carece de ter muita coragem”. Estimo essa coragem para

além da convivência com as características geoclimáticas do Semiárido e remeto-as à condição do *ser pesquisadora* que, diante de tantas vicissitudes que emergem do campo, do espaço empírico da pesquisa, carece ter coragem para uma *busca-aproximação* com o outro; coragem para descolonizar os saberes que se amalgamaram durante o processo de formação, visto que somos sujeitos de um mundo colonizado, com saberes e metodologias de pesquisas originárias desse campo. Todavia, na condição de aprendentes de distintos modos de fazer pesquisa e esquadrihando posicionamentos éticos e políticos agregadores a essa formação, inquietamo-nos diante das agruras vivificadas no cotidiano sertanejo-quilombola. As dores, a história que os antecedeu, que mesmo metamorfoseando suas aparentes lógicas, o radical perversamente resiste na estrutura de uma sociedade racista e xenofóbica.

Como, estando naquele lugar, não me deixar afetar por todo esse cenário? Ao mesmo tempo, perguntamo-nos em que momento podemos tomar partido: haverá desdobramentos na caminhada da *pesquisa-vivência*? Quem somos nós nesse encontro? Na construção da dimensão político-ideológica que costura a pesquisa, o nosso olhar, a nossa fala e a nossa escrita não podem ser matizados pelo silêncio. Precisamos nos tornar testemunhas históricas dessas vidas, mesmo compreendendo não poder sentir suas expiações ou, ainda, que a minha dor não me salvará de sentimentos imersos nesse processo de violação: algo precisa ser dito.

3.3 Atravessamentos: o terceiro encontro

Nesse caminhar, muitas idas e vindas foram contabilizadas no universo da pesquisa-escrita-tese, que se somam às incontáveis narrativas, vozes, lampejos do passado que se iluminam no presente transeunte. Parece-nos que nossa saga épica de pesquisa foi se entrelaçando à vida-criança do Alto do Tamanduá; tanto é que, em alguns momentos, embalávamo-nos no movimento do mundo crianceiro e perdíamos a hora, mergulhadas nos risos-encantamentos; fomos aprendendo a lógica que tilintava no lugar onde estávamos imersas e interessadas em compreender os modos de habitar o território, e ainda como as crianças exploravam os espaços e que práticas crianceiras eram construídas nos seus diversos cotidianos de vida-infância.

Definimos, Valderlani e eu, *a priori*, que iríamos à comunidade no período de julho a dezembro de 2019, numa regularidade semanal, de forma mais precisa, das quartas-feiras às sextas-feiras, no turno da manhã. No entanto, no decorrer desse recorte temporal, fomos sendo atravessadas por muitas intercorrências que, por vezes, impediam-nos de estar na comunidade, de modo que pretendíamos estender esse tempo para o ano 2020, o que fizemos em janeiro e fevereiro daquele ano. Chegado o mês de março de 2020, ainda estávamos indo periodicamente

ao Alto do Tamanduá, quando fomos surpreendidas, assim como todo o mundo, pelo anúncio da pandemia da Covid-19. Diante desse fato, perguntamo-nos: como faremos? Essa pergunta, em um primeiro momento, poderia ser prontamente respondida por: “ficar em casa!”. E assim procedemos, como todas as pessoas que tiveram essa possibilidade, pois entendemos que a situação era delicada e, na comunidade, tinha a presença muito frequente de idosos.

No entanto, a pesquisa não parou; continuamos no exercício de estar com as crianças, ouvindo as gravações, vendo suas imagens e lendo nossos escritos no Diário de Campo. Tínhamos a sensação de uma presença na ausência, pois havia momentos em que nos transportávamos para as vivências que tínhamos tido até aquele mês. Esse hiato provocou inúmeras incertezas, pois, a todo o momento, recebíamos notícias e mais notícias que anunciavam o rondar da morte, que, em determinado tempo, parecia desacelerado. Tudo nos pareceu incerto.

Enquanto escrevemos este texto, somos “mutilados” gradativamente pela partida de alguém, seja um parente, amigo ou o desconhecido que vai compondo os enunciados estatísticos que a grande imprensa divulga insistentemente, mas que parecem não causar grandes efeitos na população. Fomos acumulando dados, dores, negligências, perdas de toda ordem. Em outubro de 2021, já se anunciava a ultrapassagem de 607.000 mortes por Covid-19 e a inimaginável marca de 21.804.094 casos notificados.

Assim, somente retomamos as andanças pela comunidade no início de outubro de 2020, quando recebemos um afetuoso convite para participar da festa em comemoração à Santa Luzia, padroeira da comunidade Baixo do Tamanduá – muito próxima do arruada central do Alto do Tamanduá. Ainda que a festa ocorra em dezembro, seus preparativos iniciam-se bem antes disso, daí o convite recebido. Tivemos em mente a possibilidade de recusar tal convite, uma vez que ainda não tínhamos vacinas e o número de infectados tinha crescido muito na estatística nacional. No entanto, antes mesmo de dar uma resposta definitiva, alegando os motivos sanitários, recebemos mais propostas de outras pessoas para estarmos nesse dia especial para a comunidade, que pediria, em orações, a intercessão da Santa para a cura dos males do mundo.

Tendo como base esse acontecimento e em diálogo com profissionais de Saúde, fui alertada de que o momento era delicado no País, mas que, como se tratava de uma comunidade rural, que não tinha episódios e/ou registros de aglomerações, bem como tratava-se de uma cerimônia totalmente ao ar livre, passou pelo crivo das autoridades locais. Outro fator levado em consideração refere-se à proibição da circulação dos transportes coletivos intermunicipais, pelos decretos governamentais, o que veio aplacar consideravelmente a transmissão do vírus. Desse modo, muitas pessoas que residem em outros municípios não puderam comparecer,

sendo esse momento de louvor restrito aos que lá ou em arruados muito próximos residem, representando um número bastante reduzido em relações a anos anteriores.

Assim, rumo ao Sertão com todos os cuidados sanitários e munida de equipamentos de proteção individual – de uso pessoal e para as crianças –, passamos a refletir e viver outros modos de fazer pesquisa nesse reencontro com as pessoas. Um misto de sentimentos invadiu-nos, pois havia muito tempo que não tínhamos estado lá com as crianças, os adultos e os idosos, mas fomos acolhidos com muito afeto, ao tempo em que aproveitamos para conversar acerca dos perigos, das formas de proteção e do importante papel das máscaras, visto que observamos muita resistência em seu uso por parte dos adultos – o que não foi visto da mesma forma em relação às crianças.

Neste sentido, com exceção dos meses de outubro a dezembro de 2020, por ocasião da Festa de Santa Luzia, a pesquisa, em 2021, deu-se com menos tempo de duração e com afastamento social também respeitado; foi quando aproveitamos para conhecer lugares a que não tínhamos ido, como a casa abandonada, que fica em uma zona mais distante do Tamanduá, mas onde conseguimos chegar caminhando ou na carroça de burro. Esse espaço era frequentemente citado pelas crianças, mas elas temiam ir lá em função dos alertas dos adultos e das outras crianças quanto às assombrações que a rondavam; no entanto, disseram que, como estávamos em sua companhia, tinham coragem de ir, ao passo que, de maneira insistente, fomos convencidas a observar e realizar algumas rodas de conversa nesse lugar.

No traslado, aproveitávamos para conversar sobre diversos assuntos que nos conectavam com aquele momento, sobretudo quando nos alcançavam crianças pilotando transportes, como carroças de burro, carros de boi, dentre outros, e que se dirigiam à barragem para apanhar água. O grupo que estava conosco fazia referência àqueles como os mais crescidos e que ajudavam diuturnamente os pais nas tarefas domésticas que implicavam em sua própria sobrevivência. Já nas rodas de conversa, o diálogo, realizado de maneira horizontal, dava-se a partir de alguma fala que saía do universo coletivo e que chamava a atenção de todos.

Essa atenção era percebida quando várias crianças, ao mesmo tempo, comentavam o dito e cada uma, a sua maneira, deixava transparecer um modo próprio de interpretar o fenômeno, o que, para nós, soava como pertinente do ponto de vista dos interesses que tínhamos na pesquisa. Assim, cumpre dizer que fizemos vários encontros, de modo que se constituíram em formas de estarmos juntos e, nesse movimento, propiciado pelo espaço-escutador, passamos a compreender as dinâmicas socioculturais infantis que urdem a (sobre)vivência no Tamanduá.

3.4 Os espaços na comunidade

Mesmo que pareça redundante (re)tomar tais formulações, durante toda a pesquisa, organizamo-nos no sentido de possibilitar que as crianças falassem, expressassem-se de forma espontânea nos diversos momentos em que estivéssemos com elas. Em vista disso, as rodas de conversa colocam-se como profícuo procedimento metodológico nos espaços de produção de dados, criados nos períodos das andanças com as crianças pelo Tamanduá. Em um primeiro momento, elas passaram a ocorrer em espaços estratégicos, devido à fácil localização e à centralidade, a exemplo da igreja, sendo, assim, de rápido acesso para todas as crianças. Lembramos, mais uma vez, que a comunidade onde ocorreu a pesquisa não apresenta grande extensão territorial e as casas são concentradas em dois principais arruados, divididas em dois blocos, como veremos na subseção de apresentação do campo. Por isso, as crianças circulavam o tempo todo por esses lugares e outros mais desacampados, distantes, às vezes, de suas casas, como a casa abandonada, que comentamos no item anterior.

Por esse ângulo, entendemos que o sentido que empresta as rodas de conversa não são lugares fixos, ou pelo menos, no nosso caso, não se constituíram enquanto tais. Pelo contrário, estávamos sempre em constante movimento, um andar pelas veredas e estradas do Tamanduá, sempre guiadas pelas crianças e as alunas da Uneal, que nos ajudaram em todo o processo de pesquisa. Esse processo constituiu-se em um grande ateliê, em que os “artesãos” eram os que estavam, naquele momento, tramando as narrativas sobre o lugar e as práticas que eram costuradas dia após dia, dando sentidos ao viver e ao ser criança-quilombola.

Dessa forma, organizamos os procedimentos das rodas de conversa em torno de seis lugares específicos na comunidade, a saber: a igreja, a praça, a árvore, o açude, a carroceria do caminhão e a casa abandonada. É importante dizer que essas ocasiões foram quando nos organizamos no sentido de conversar com mais detalhes sobre os assuntos que permeavam suas vidas na comunidade, ao passo que outros espaços foram frequentados ou vistos com elas durante as andanças e, nessas ocasiões e períodos, também fomos anotando seus diálogos. Cabe lembrar que, como dito, os períodos em que estivemos na comunidade foram maio e junho de 2017 (apenas para o projeto-piloto), de julho de 2019 a março de 2020 e de outubro de 2020 a fevereiro de 2021.

Neste sentido, a *igreja* constituiu-se em um espaço de apresentações, conhecimentos e planejamento, momentos que utilizamos para conhecer melhor as crianças, seus espaços familiares e seus saberes sobre a comunidade. Ao mesmo tempo, uma vez definido que as andanças seriam um profícuo caminho metodológico, optamos por acompanhar as crianças

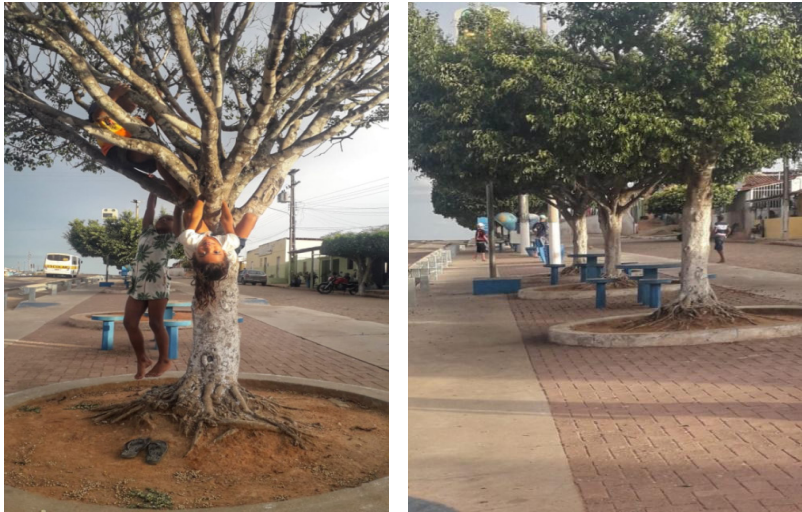
nesses itinerários cotidianos e, neles, íamos construindo pousos-descanso, que se constituíram em grandes oportunidades de diálogos. Ou seja, desse modo, a praça apresentou-se como um importante espaço, onde observamos um maior trânsito de pessoas e transportes e em que pudemos fazer, com as crianças, singulares descobertas sobre a vida cotidiana. Explico melhor a praça e sua importância.

Os encontros de 2019 tiveram início com o pedido de que as crianças pudessem nos mostrar, ensinar sobre o que sabiam do lugar onde moravam e, para isso, levariam-nos para conhecer os espaços e as pessoas. Percebi um brilho no olhar e seus corpos buliçosos revelavam, em gestos e palavras, essa liberdade de ser. Repetiram várias vezes: “Oxe, e é? Pois bora lá, nos acompanhe [risos]”. Com essa possibilidade, logo me chamaram para fazer um passeio longo por toda a extensão da comunidade, a iniciar pela praça.

Naquele momento, fiquei me perguntando: por que a praça? É importante dizer que ela constitui-se em um espaço de encontro por si só, tendo em vista que sempre marcávamos os nossos *pousos* nesse lugar. Ao andar por ela, fomos percebendo olhares curiosos das pessoas que não tínhamos a

oportunidade de conhecer anteriormente (projeto-piloto) e que, certamente, perguntavam-se, também, o que ocorria com aquele agrupamento de crianças e uma pessoa que não era de lá (nativa). Realizamos muitas

Retratos 2 e 3 - Árvores brincantes na praça da comunidade



Fonte: Acervo da autora.

rodas de conversa-encontros com as crianças nesse lugar durante os anos 2019-2020, pois, sempre que retornávamos de algum lugar, parávamos na praça para conversar, comer um pãozinho da padaria de Manoel e nos despedir, de modo que fazíamos, também lá, os combinados para os próximos encontros, como dias e horários.

Desse modo, os encontros ocorriam nos bancos que ficam localizados de forma central, próximos ao ponto de ônibus e ao parque infantil construído pela Prefeitura de Poço das Trincheiras. As conversas giravam em torno de temas como: a religião, as brincadeiras, a família, a escola, os amigos, os avós, bem como histórias que tinham sido muito comentadas durante a semana pelos adultos.

Suas falas pareciam apressadas; as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo, de modo que tentávamos organizar uma fala por vez. Queriam mostrar que sabiam muito sobre sua comunidade e recorriam, para tanto, a tantas outras vozes que permeavam suas memórias infantis, como a dos avós, que contavam algumas histórias das origens dos primeiros habitantes, assim como temas que atravessavam suas existências.

Percebi que havia uma ressonância muito forte das crenças e dos espaços de louvação, pois sempre remetiam à imagem de Deus e dos santos, que, segundo eles, protegiam-lhes de todos os males. Um exemplo muito comum era quando qualquer criança recebia a prevenção de algum perigo, de modo que, prontamente, respondiam: “Deus me protege, nenhum mal me pega”. Neste sentido, comecei a explorar com mais afinco essas falas, chamando a atenção para as práticas religiosas, pois entendi que se tratava de uma ação de que todos, incluindo as crianças, participavam. Na comunidade, há, em diferentes períodos do ano, novenas em alusão a algum santo, como é o caso de Santa Teresa d’Ávila, realizada entre os meses de outubro e novembro, em que há uma efetiva participação das crianças. Era notável a forte crença nessa santa em todos os lugares a que íamos, inclusive na praça, quando ela foi recorrentemente mencionada. Eram comuns as preces e o benzer-se ao entrar e passar perto do espaço religioso, mesmo estando fora dele.

Outro mote por que tivemos muita curiosidade foi em relação às brincadeiras. Imediatamente, ao surgir o tema, as crianças começavam a mostrar verdadeiros malabarismos com o corpo, contorcendo-se nas árvores e em outros movimentos individuais e coletivos. Diziam: “Agora eu vou mostrar” e essas performances eram fotografadas por quem quisesse fazer uso do material fotográfico. Depois, tais registros foram objeto de conversações nas rodas de conversa e/ou analisados em continuidade, enquanto recortes das rodas de conversa. Posteriormente, percebemos a grande força narrativa da imagem que adorna o próprio conceito que circunda as pelejas e poéticas criancieiras do Alto do Tamanduá e que compõe a capa desta tese. Expliquei que tivessem cuidado ao fazer determinadas manobras. De pronto, disseram que sabiam o que estavam fazendo e que nunca tinham caído, mas, caso isso ocorresse, se levantariam e voltariam a subir. Desse modo, reconhecemos a potencialidade da praça como um lugar que dispara memórias, no sentido de que as principais pelejas foram travadas em torno desse espaço lúdico.

Outro espaço onde estivemos de forma recorrente foi a árvore-figueira, vista por nós enquanto recanto de figurações de vida e brincadeiras. Durante todos os momentos em que estivemos na comunidade, a partir de 2019, a presença da árvore mostrou-se de forma nítida nas

alembanças das crianças, sobretudo quando eram questionadas sobre lugares preferidos para brincadeiras e/ou práticas de outras atividades, de modo que, em sobressalto, diziam, eufóricas: “Vamos para o pé de árvore, lá tem sombra”. O dito é ilustrativo da imagem e dos sentidos que esse lugar tem na vida das crianças, que, diante de um sol, muitas vezes causticante, a sombra das árvores era buscada com muito esmero. Assim, a figueira, uma frondosa árvore que desafiava o sol e a seca, dava o que mais se procurava: “a fresca”, como o frescor dos ventos, permitida pelo alento do sol, que não ultrapassava suas folhas verdes. Aquela sensação transportava-os para um estado de contemplação: “Ah, que delícia de sombra”! – com os olhos fechados. Dessa forma, nesse espaço-campo, realizamos rodas de conversa sobre temas como a vida na comunidade, as brincadeiras, as amizades, aspectos relacionados à ancestralidade, as narrativas dos avós, dentre outros.

Nesses dias de encontros e descobertas, buscávamos compreensões acerca das relações que eram estabelecidas entre as crianças, os adultos e os mais velhos. Perguntávamo-nos: como os saberes circulam no universo infantil? Como os mais velhos (avós, tios e demais pessoas) fiam suas memórias na presença dos seus netos e dos considerados “menores”, como ouvimos muitas vezes? Desse modo, começamos a conversar com as crianças sobre como era viver no Tamanduá, tendo em vista que ainda não tínhamos esbarrado nessa conversa. Elas foram categóricas ao dizer que era bom e que a vida configurava-se como em qualquer outro lugar em que viviam outras crianças. Mas e as particularidades? Nos momentos das falas, fomos percebendo o que, de fato, constituía singularmente o ser criança naquele território permeado por histórias, memórias e transfigurações dos tempos, em que a ancestralidade era latente.

Um elemento que sempre percebíamos era a retirada das sandálias dos pés, ao passo que eram colocadas nas mãos, numa posição que sinalizava para o “calçar as mãos”, e não os pés, como era mencionado por algumas mães ao nos encontrarmos nessas incursões. Pareceu-nos que a terra fria, embaixo da árvore, trazia uma sensação de encontro com a natureza, que se mostrava paciente e cativa das crianças, pois a terra que tocava seus pés dava uma sensação de massagem, levando-as a aproveitar tal situação, buscando uma vivência apraz do momento.

O *açude*, nesse contexto de andanças, permitiu, no nosso entendimento, um mergulho em práticas criancieiras. Esse foi um espaço que não estivemos em muitos momentos, apenas quando percebíamos o forte desejo das crianças em frequentá-lo, de forma que as acompanhávamos no sentido de entender o sentimento que circundava esse lugar. Desse modo, realizamos apenas uma roda de conversa lá, que, por seu turno, foi muito significativa, pois tivemos a possibilidade de entender muitas questões que apareciam com recorrência nas falas das crianças. Neste sentido,

o açude constitui-se enquanto um lugar mágico, em que se pode tirar o suor impresso no corpo e mergulhar em ideias e fascínios imaginativos que permeiam as suas vidas.

Pudemos compreender que não se tratava apenas de “pegar água”, que, inclusive, era uma prática muito comum, mas também o sentido expresso na sobrevivência, na alimentação e na sacralidade do lugar. Ao criar artefatos com garrafas plásticas e outros meios para pescar piabas e pequenos camarões, as crianças podem aproveitar o que de melhor aquelas águas lhes oferecem, que é viver experiências coletivas em toda a sua diversidade – o açude/corpo/liberdade.

Retratos 4 e 5 - Açude-barragem



Fonte: Acervo da autora.

Enxergo no açude um elemento que se afina com a própria condição de ser sertanejo: a presença desse elemento natural, a água, como objeto de salvação das muitas gentes que ali habitam. Em torno do açude, eram construídas histórias interessantes, como a da cobra grande que morava por lá e que despertava muitas superstições. O mito, por assim dizer, era usado como um meio para evitar que as crianças frequentassem o açude sem a permissão dos pais, mas que era correntemente desobedecido. Tanto é que, em diversos momentos em que caminhávamos com as crianças, éramos sempre alertadas sobre os perigos desse animal que morava nas “profundezas”. Observamos que algumas crianças que não são originárias da comunidade desacreditam dessa narrativa.

A coexistência dos fios que interligam outros tempos – fios ancestrais – assume um lugar significativo no dia a dia, sobretudo quando tece nas malhas da história e memória – “Nosso avô disse que fazia isto quando era pequeno: caía no rio pra pegar piaba” –, adornando com elementos criativos, críticos e transfigurativos. Estivemos, é pertinente ressaltar, caminhando

com crianças felizes, antes de qualquer coisa, que sabiam aproveitar as brechas para criar, inventar e pintar com outros tons a vida criancieira.

Outros espaços muito habitados pelas crianças eram a *carroceria do caminhão* e a *casa abandonada*. O primeiro consistiu um campo simbólico que direcionava a vida em outras dinâmicas imaginativas, guiadas por imagens e representações que o presente proporcionava-lhes – o ser caminhoneiro e, ainda, a atribuição de um lugar, por vezes, de adulto – “Olha, quando eu crescer, quero dirigir um caminhão grande assim”. É como se o objeto deixado em um determinado ambiente fosse uma alusão ao que poderia trazer de possibilidades, ou seja, mais um espaço de trocas, de encontros com outras crianças e de descanso, depois de ter cumprido um dia exaustivo, às vezes cuidando dos pequenos animais que procuravam o pouco alimento que restou ao redor. A prática espacial vivenciada pelas crianças assume o significado de prática de lugar território. Justifica-se tal assertiva em decorrência das apreensões do espaço de acordo com as escalas vivenciadas com outras crianças, adultos e a sociedade onde estão inseridas. É que:

Os processos de subversão da ordem previamente instituída estão presentes não só no acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados [...], que geralmente fogem ao padrão inicial; sua função primária. (LOPES, 2008, p. 129).

É importante dizer, por exemplo, que nesse lugar, em determinados horários, a sombra chegava arrefecendo o calor e permitindo o desfrute desse espaço em sua totalidade, alargando a criatividade e o sobe e desce das crianças da estrutura mais alta aos patamares de menor elevação.

As rodas de conversa foram sendo delineadas a partir de temas inventariados no cotidiano das/pelas crianças; assim sendo, alguns temas eram recorrentes, tais como: família, trabalho, escola, amigos e outros desejos próprios de cada sujeito infantil (como a aquisição de algum objeto que viram em determinada loja ao percorrer as ruas das cidades mais próximas ou, ainda, quando refletem acerca da precariedade arquitetônica presente nos espaços da praça e em outros que poderiam ser potentes lugares brincantes).

Retrato 6 - Carroceria de caminhão



Fonte: Acervo da autora.

Sentadas, em círculo, conversávamos, por vezes, até o findar da tarde, quando o tempo não mais nos permitia ficar. Não percebíamos o tempo passar: entre sorrisos, convites, chamamentos de atenção, lanches e histórias, íamos sendo embaladas pelo ritmo narrativo. Nem sempre o que ouvíamos eram elementos “preconizados” como sendo do universo infantil. No entanto, atentas a essas narrativas e compreendendo que fazem parte das dinâmicas societárias daquele lugar, como violência, brigas, morte, separações, estabelecíamos conversações para que as crianças pudessem extravasar seus entendimentos e, ao mesmo tempo, organizar/posicionar o pensamento acerca dessas manifestações.

O segundo espaço (a casa abandonada) foi frequentado durante o retorno, na pandemia, quando se exigiam as distâncias e os cuidados, como evitar aglomerações. Todas as vezes que estivemos com as crianças, elas faziam referência a esse espaço que foi palco de muitas histórias quando o antigo morador, proprietário da fazenda em que a casa fica localizada, ainda estava por lá. Após a desapropriação, um casal muito influente entre os moradores quilombolas passou a residir na casa. Um fato interessante é que a mulher faleceu repentinamente e o esposo, após dois meses, também veio a óbito, de forma também parecida com a esposa. Depois do ocorrido, a casa nunca mais foi habitada e, com o passar do tempo, foi sendo depredada pelos passantes, que, vez ou outra, jogavam pedras no telhado e nas janelas e portas.

O fato é que, em geral, criou-se a crença de que o casal falecido ainda estaria na casa, pois foram muito apegados a ela. Desde então, há superstições quanto à visita de fantasmas e assombrações. Diante desses relatos, as crianças tinham muita curiosidade de frequentar esse espaço e explorá-lo. Como fica localizado um pouco distante da comunidade Alto do Tamanduá, não o visitamos muitas vezes, apenas nas oportunidades que eram criadas, como a que o sol tinha dado um descanso e em razão da pandemia, que acreditamos que se tratou de uma ótima chance de ficarmos cada vez mais livres no ambiente, longe da circulação de muitas pessoas.

A casa foi construída em um lugar estratégico do terreno e é cercada por alpendres e um grande curral onde eram ordenhadas as vacas em épocas de frequentes chuvas. Muito próximo a ela, fica uma grande barragem que nunca chegou a secar, mesmo em períodos de longa seca. Essa água é usada por todos os moradores, que, cotidianamente, dirigem-se a ela para pegar o líquido tão precioso em tempos de estiagem. Ao chegarmos à casa propriamente dita, observamos uma euforia por parte das crianças, pois queriam saber de tudo o que se passava lá, de modo que não estavam mais temerosas, uma vez que tinham a presença de adultos. Naquele momento, perguntamo-nos, mais uma vez: qual a relação construída entre o adulto e a criança, tendo em vista esse rito de crenças e mitos que são urdidos na comunidade? Parece-nos que o adulto era o que oferecia proteção, uma espécie de escudo contra os males que poderiam surgir.

A roda de conversa deu-se no alpendre, momento em que o tema das assombrações e dos fantasmas surgiu com muita ênfase. No retorno, também tivemos muitas surpresas, como o encontro com bonecos que eram deixados próximos a pequenas capelas nos arredores da rodovia, uma referência clara de que um ente querido tinha partido para outro plano, de forma trágica (acidente de trânsito, por exemplo). Depois, chegamos a conversar com os adultos sobre o significado social daquelas construções, narrativas que são exploradas nas seções de análise.

Retrato 7 - Casa abandonada



Fonte: Acervo da autora.

3.5 Quilombo Alto do Tamanduá: a eterna “terra dos pretos” – um sertão entre os sertões

Retrato 8 - Vista aérea do Alto do Tamanduá



Fonte: Alves (2021).

Retrato 9 - Imagem de satélite do Alto do Tamanduá



Fonte: Google Earth.

Nesta subseção, assumimos que o objetivo é apresentar o Sertão quilombola do Alto do Tamanduá como espaço da investigação. A vista, a partir da fotografia acima, mobiliza desejos para que a mostremos de dentro para fora, que busquemos trilhas, palavras que narrem aspectos importantes de sua constituição sócio-histórica, mesmo sabendo que seria impossível conhecê-la plenamente. Na imagem a seguir, veremos que ocupa uma área considerável dentro dos limites geográficos do município de Poço das Trincheiras, em Alagoas. No entanto, faz-se necessário alertar que não são terras ocupadas apenas por remanescentes de quilombos, mas o são por fazendas que, ao longo dos 300 anos da comunidade, acionaram diversos dispositivos de ocupação do território.

Além da referida comunidade, encontram-se outras três certificadas pela Fundação Cultural Palmares no referido município, conforme imagem disposta ao longo do texto. Nossa escolha pelo cenário da pesquisa, como já nos referimos, deu-se em virtude de uma maior concentração de famílias, melhor acessibilidade e por encontrar-se mais próximo da Universidade Estadual de Alagoas – Campus II, tanto geograficamente, como pelo número de parcerias firmadas no campo da pesquisa, da extensão dos convênios de estágios supervisionados, bem como por uma sequência de experiências vividas pela pesquisadora desde a infância.

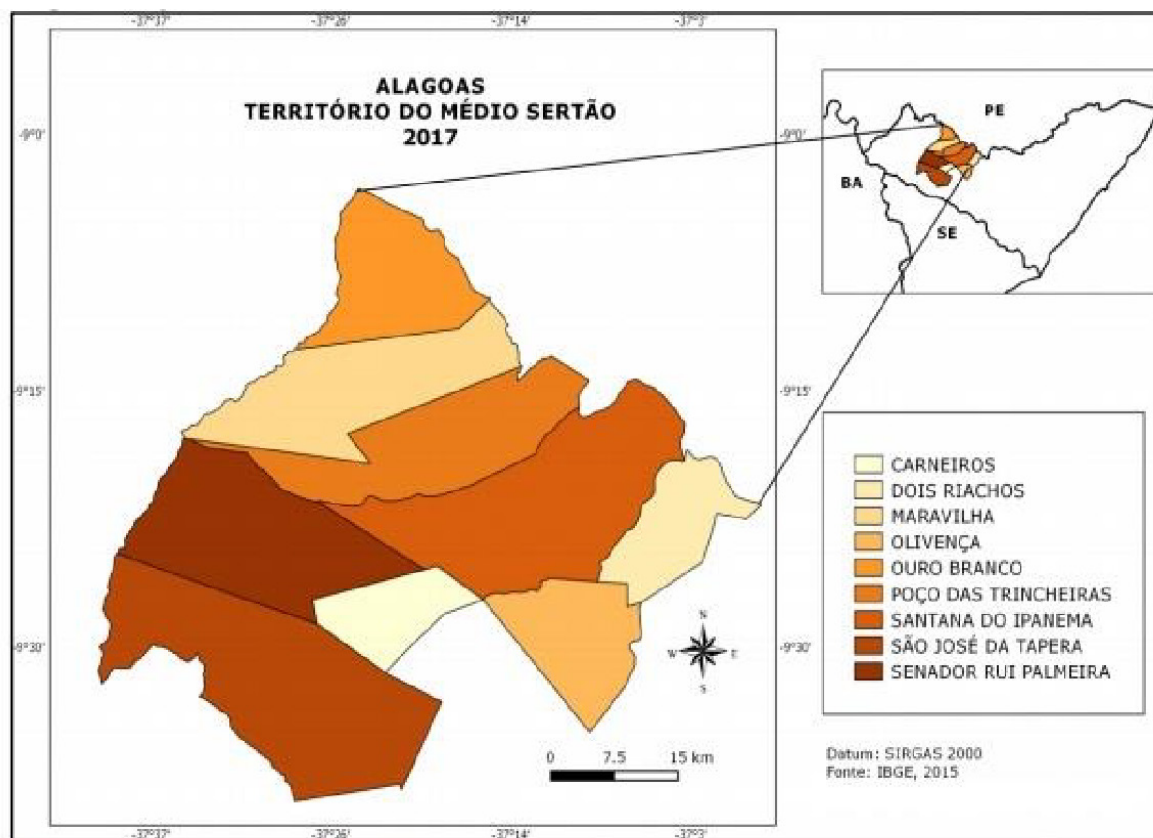
Antes de abordar o contexto propriamente dito, é importante situar a área geográfica em que está inserido o quilombo, a saber: a região do Médio Sertão alagoano. O território do Médio Sertão alagoano encontra-se encravado no bioma da Caatinga. É uma região

composta, atualmente, por nove (9) municípios, numa área de 2.542,4km², o que representa, aproximadamente, 10% da área total do estado: 27.933km², conforme IBGE (2019). Em relação à população, estimam-se 214.987 habitantes, ou seja, 6,89% da população do Estado. A base social e econômica da região é caracterizada pela agricultura familiar, pela pecuária de corte e leite, por pequenos comerciantes, funcionários públicos e sujeitos usuários dos programas sociais do Governo Federal.

No Médio Sertão, a cidade de Santana do Ipanema, com o passar dos anos e a relação administrativa com as outras cidades da região, credencia-se como polo integrador das ações do Governo Estadual, pois concentra hospitais, diversas agências financeiras, feira livre tradicional, universidades e diversos estabelecimentos comerciais, atendendo tanto aos seus municípios como à população das cidades circunvizinhas.

A partir da Lei Complementar nº 39, de 09 de agosto de 2013, sancionada pelo governo do estado de Alagoas, que cria a Região Metropolitana do Médio Sertão (RMMS) e objetiva o fortalecimento e facilitação na execução das políticas econômicas, territoriais e de desenvolvimento, o município de Poço das Trincheiras passou a fazer parte dessa agenda. Nesse universo, o último Censo (2010) aferiu 13.872 habitantes no município, contudo, estima-se, no ano de 2021, uma população em torno de 14.447 habitantes. Mas, em conformidade com o Censo de 2010, a densidade demográfica é de 47,52 hab./km², população urbana de 2.043 habitantes e rural de 11.829 habitantes, portanto, uma concentração no espaço rural de 88,2%. Entre a população residente, os indicadores sugerem que 7.002 habitantes são do sexo masculino (50,48%) e 6.870 habitantes do sexo feminino (49,52%).

Mapa 3 - Alagoas, território do Médio Sertão



Fonte: Base Cartográfica - IBGE, 2015

Em relação à Educação, segundo dados do IBGE (2020) sobre matrículas e docentes, Poço das Trincheiras apresenta um total de 10 escolas de Ensino Fundamental e duas (2) de Ensino Médio na rede estadual. Atende a 2.294 alunos no Ensino Fundamental e 588 no Ensino Médio, e obteve 4,4 na avaliação do Ideb anos iniciais no ano 2019. Os dados mostram que o município possui um total de 151 professores em todas as redes, e especificamente a rede municipal conta com 123 docentes, uma taxa de escolarização de seis (6) a quatorze (14) anos de 97% (IBGE, 2017), e não possui nenhuma universidade.

No que diz respeito ao atendimento às crianças pequenas, o município conta com 13 instituições com salas de pré-escolar, atendendo a 499 crianças, com 22 professores na rede pública municipal, sendo que a mortalidade infantil está em queda, assumindo o patamar de 5,1 óbitos por mil nascidos vivos. Em se tratando do atendimento na área de Saúde, o município conta com 10 unidades de atendimento rápido; não possui unidades hospitalares, nem serviços de atendimento de média e alta complexidade. Em 2010, o índice de vulnerabilidade infantil em relação ao fator escolarização era de 58,56%, ou seja, as crianças viviam em domicílios em que ninguém tinha o Ensino Fundamental completo (PNUD, 2013).

É importante afirmar, ainda, neste sentido, que partimos do entendimento, com base no historiador brasileiro Albuquerque-Júnior, na obra já referida – *A invenção do Nordeste* –, que o Sertão não se constitui em um espaço a-histórico e distante das transformações pelas quais o mundo vem passando de forma geral. Pelo contrário, na contemporaneidade, o autor convida-nos a pensar *os sertões* como espaços físicos e simbólicos que ultrapassam a ideia comumente associada de escassez e *secura*, transportando-o para outra dimensão imagético-discursiva, ou seja, é preciso pensar o Sertão a partir da sua pluralidade de vozes, que ecoam em sintonia com as práticas culturais e de sobrevivência das pessoas.

Segundo a geógrafa Adriana Melo, em seu trabalho “o lugar-sertão: grafias e rasuras”, no qual trava um diálogo com a obra maior de Guimarães Rosa, é preciso entender que as grafias outrora situadas, muito mais a partir de uma perspectiva léxica, foram sofrendo rasuras que nos permitem olhar o Sertão em sua diversidade. É por isso que não pensamos Sertão enquanto uma categoria singular, mas plural, entendendo que, dentro de um mesmo território sertanejo, há vários sertões.

Retomando os estudos de Albuquerque-Júnior (2014), esclarecemos que, quando defendemos a ideia de Sertão contemporâneo, temos consciência de que não estamos negando outros tempos em que o Sertão foi enredado, tendo em vista que ser contemporâneo é:

[...] conter todos os tempos e fazê-los atualizar-se e modificar-se no presente que passa, lançando-se sem medo na abertura do devir que promete outros tempos futuros, possíveis, imprevisíveis; um sertão disposto a deixar de ser o que vem de longe para ser o que vai para longe de si mesmo, um sertão distante de si mesmo. (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2014, p. 54).

Entende-se, dessa forma, que é preciso fazer emergir outros fios que se tramam às práticas culturais dos sujeitos, enxergando-os como pessoas que atribuem sentidos as suas interações com o local onde vivem. Nesta direção, nosso olhar em relação à comunidade Alto do Tamanduá enquanto reconhecidamente quilombola e sertaneja deu-se a partir dessa perspectiva.

Assim sendo, a referida comunidade fica localizada entre as cidades de Santana do Ipanema e Poço das Trincheiras, estando situada, portanto, nos limites municipais desta última. Para conhecer sua história, foi preciso um esforço hercúleo, tendo em vista a ausência de memória escrita a respeito dela. Assim, como uma arqueóloga, fomos escavando, por meio das narrativas dos mais velhos e das crianças, a historicidade daquele contexto. Desse modo, à medida que tivemos nosso encontro com o caso da pesquisa, como relatado na subseção anterior, sentimos a necessidade de melhor situar o quilombo em seus aspectos sociais, econômicos e, sobretudo, familiares.

Nesse processo, contamos sempre com a contribuição das vozes dos sujeitos – adultos e infantis –, especialmente estes últimos, que nos conduziram pela comunidade adentro e, à medida que encontrávamos as pessoas, éramos surpreendidas com “uma história”, denotando a constituição de verdades ao longo dos tempos.

Neste sentido, foi preciso andarilhar pelo quilombo, buscando reconstruir, por meio dos fragmentos memorialísticos, a historicidade daquele lugar. Segundo contam, o início do povoamento remonta ao período de fuga do tráfico negreiro, que, de certa forma, obrigava os sujeitos que fugiam a esconderem-se em matas ciliares, onde, após sentirem-se seguros das amarras opressoras dos traficantes, firmavam morada, de modo que se empenhavam, depois, na busca pela liberdade de outros, trazendo-os para também fazerem morada. Transcorridos tantos anos, a comunidade foi ganhando muitos moradores, que chegavam de todo lugar, e hoje (2021) concentra uma grande quantidade de famílias que foram se formando a partir dos casamentos entre os próprios habitantes e outros que acabavam firmando morada em razão da localização central da rodovia. Chegamos a ouvir, como veremos mais adiante, na seção 5, que todos se constituem em uma grande família, denotando que mantêm os laços de parentesco social, muito peculiar nas comunidades tradicionais.

Segundo informações do presidente da Associação dos Moradores do Alto do Tamanduá, as famílias já estiveram em situações muito precárias e o conjunto de auxílios recebidos por meio do Governo Federal, por terem a certificação de comunidade tradicional, amainou as dificuldades deles. As casas de taipa foram sendo substituídas, aos poucos, por casas de alvenaria, mas não estão extintas. Algumas famílias ainda residem nelas. Aliás, era comum, também, as famílias, provisoriamente, fazerem casas de lona, pois não tinham telhas para cobrir as que faziam com o barro.

Além dessa precarização, a escassez da chuva, em alguns períodos do ano, faz com que os sujeitos não encontrem trabalho e precisem fazer migrações para outros lugares, em busca de sua sobrevivência e da própria família. As senhoras com quem oportunamente conversamos relataram que os casamentos eram feitos muito cedo, mesmo sem a moça ou o rapaz terem construído a moradia ou possuírem algum trabalho. Isso ocorria em razão de as famílias serem muito numerosas e os filhos, logo quando cresciam e atingiam uns 14 e 15 anos, já procuravam constituir seus próprios lares.

Ao todo, são três ruas principais que formam a comunidade. A primeira é a que faz divisa com a BR-316. As outras são mais afastadas, localizando-se por trás dessa primeira, como podemos ver nas imagens a seguir:

Retrato 10 - Vista da comunidade



Fonte: Alves (2021).

Os moradores, em sua maioria, não possuem terras (70% das famílias do quilombo), trabalham na agricultura como meeiros e como trabalhadores rurais em regime de diárias. Os outros 30% são sítiantes em pequenas propriedades, com medições entre dois e três hectares. Vale ressaltar que, mesmo o quilombo do Alto do Tamanduá tendo certificação da Fundação Cultural Palmares desde 19 de abril de 2005, e hoje configurando-se como a maior comunidade de remanescentes de quilombos no município, suas terras ainda não passaram pelo processo de demarcação, o que incide diretamente na condição de vida e na organização da população, favorecendo as constantes migrações em busca de emprego no próprio Estado e em outras regiões do País. Além da agricultura, do pequeno comércio (mercearias, bares e outros), os recursos advindos dos Programas de Transferência de Renda auxiliam na manutenção das famílias.

Em se tratando da organização do espaço e de serviços na comunidade, ao centro do povoado encontra-se uma pequena praça e, nela, alguns bancos de concreto e poucas árvores em seu entorno. Também percebemos que há um ponto de ônibus, onde as pessoas concentram-se buscando transporte para os deslocamentos até as cidades próximas, bem como para o vizinho Estado de Pernambuco. Ao redor da praça, estão a escola, o posto de saúde, a igreja católica e a maioria das casas da comunidade, que, em geral, apresentam uma estrutura de alvenaria; contudo, ainda há algumas casas de taipa – o que representa uma constante preocupação aos órgãos de saúde pública, em virtude do *Trypanosoma cruzi*, agente causador da doença de Chagas, muito presente na região e que vem sendo acompanhado desde o início dos anos 2000.

Retrato 11 - Praça da comunidade



Fonte: acervo da autora.

Como podemos observar na imagem, as casas da comunidade foram construídas muito próximas à BR-31, de modo que é uma preocupação recorrente dos moradores, devido aos constantes acidentes que ocorriam, vitimando adultos e crianças. Segundo eles, a conquista muito recente de um Radar de Redução de Velocidade amainou as perdas de pessoas queridas, sendo que só foi implantando depois de lutas e protestos das pessoas que tentavam evitar os acontecimentos trágicos.

A Escola Municipal Muniz Falcão, em sua estrutura interna, apresenta três (3) salas de aula, cozinha, sala da direção, secretaria, banheiros, depósito de material e um pequeno espaço para recreação. Atende a uma média de 300 alunos, com Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite (CENSO ESCOLAR, 2017). Os docentes, a direção da escola, outros profissionais da Educação, bem como médicos e outros trabalhadores da área de Saúde, não residem no povoado. Instalam-se na sede do município – Poço das Trincheiras – e outros em Santana do Ipanema, cidade vizinha. Da mesma forma, os alunos dos anos finais dos ensinos Fundamental, Médio e Superior migram diariamente para os citados municípios. Além da descrição desses espaços, ainda há dois templos religiosos, associação comunitária de moradores, quadra de esportes e, do outro lado da rodovia, a construção de uma escola com maior número de salas de aula e espaços livres, objetivando atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em seus anos iniciais e finais.

3.6 Sujeitos da pesquisa: as infâncias quilombolas-sertanejas

Retratos 12 e 13 - Crianças quilombolas



Fonte: acervo da autora.

“Toda infância é um território”, nos dizem Lopes e Costa (2017, p. 17). As crianças do Tamanduá estão por aí... Circulam por todos os espaços, vivem seu território, sua condição social, histórica e geográfica. A maioria nasceu na paisagem cujas fotografias que abrem esta subseção dão alguma dimensão. Para Lopes e Costa (2017, p. 17), ainda, “pensar a infância como expressão geográfica é assumir que, em torno das crianças, muitos setores diferenciados implicam-se, imbricam-se, tensionam (e tencionam) intensas relações sociais, políticas e econômicas [...]” (idem, grifo nosso).

Trazemos uma caracterização das crianças que compõem este estudo. Vale lembrar que os primeiros contatos com elas deram-se ainda no ano 2017, como descrevemos no item 2.1. Quando retornamos, em junho de 2019, tentamos localizar as mesmas crianças, dada a continuidade da pesquisa, sob novos enfoques, a partir do aprofundamento das leituras e do campo de estudo, bem como dos diálogos com a banca de qualificação.

Ao pisar novamente na comunidade Alto do Tamanduá, tivemos muitas surpresas. Uma delas é que algumas crianças com quem tínhamos mantido contato já não estavam mais morando no Alto do Tamanduá, em razão, sobretudo, das migrações que as famílias precisam

fazer em busca de sobrevivência, em face da escassez de trabalho na região. Diante desse fato, buscamos estabelecer novos contatos, por meio dos já firmados anteriormente. Mais uma vez, mobilizamos estudantes do curso de Pedagogia que moravam muito próximo para nos ajudar nas andanças. A partir daquele momento e realizadas as conversas com os moradores e as lideranças locais, conseguimos formar um grupo com 15 crianças, entre oito (8) e doze (12) anos de idade, sendo que algumas delas não tiveram ampla participação, pelo fato de não frequentarem os momentos em que nos encontrávamos. Apresentaremos, também, três crianças, com sete (7), oito (8) e nove (9) anos, com quem tivemos apenas um encontro na estrada, quando realizávamos o percurso de uma comunidade a outra – Jorge e Tamanduá, que foram muito importantes, sobretudo, para compreender suas relações com a natureza.

Além disso, saliento que, nos momentos em que estávamos na comunidade, reunidas com o grupo mencionado, geralmente éramos surpreendidas com a chegada de outras crianças menores, muito curiosas para saber o que se passava, que eram levadas pelos membros do próprio grupo – quase sempre eram irmãos e primos que, ao ouvirem relatos daquele acontecimento, pediam para acompanhar as sessões de conversas.

Retomando ao aludido grupo, entendemos que apresentá-las é um desafio, uma vez que seus modos e suas vozes extrapolam qualquer enclausuramento em uma dada configuração espaço-tempo. No entanto, compreendemos, também, que se faz necessária a apresentação desses sujeitos que se envolveram diretamente na urdidura do trabalho empírico-textual.

3.6.1 Andando com as crianças e conversando sobre suas vidas

Como já afirmamos, a pesquisa foi realizada com 15 crianças, sendo sete (7) meninos e oito (8) meninas, de idade entre sete (7) e doze (12) anos, e que pertencem a diferentes configurações familiares. Nas conversas que tivemos com elas, a partir das nossas andanças pelo quilombo, conseguimos construir um pequeno perfil delas, que trazemos a seguir, a partir de nomes fictícios por elas escolhidos:

Gabriel (8 anos) é negro e o filho mais velho; mora com o pai e a mãe e mais dois irmãos, de quatro e seis anos. Na época da pesquisa, estudava no horário da manhã, no 3º ano do Ensino Fundamental na escola local – Muniz Falcão. Já sabia ler, porém com dificuldades. Relatou diversas vezes que não gosta de ficar em casa; sua diversão é sair com os primos e amigos, vizinhos “de cima” e “de baixo” da comunidade, como nos disse, em diversos momentos de conversa. Essas expressões devem-se ao fato de que o Alto do Tamanduá, geograficamente, tem muitas ladeiras, o que acaba formando dois lados, efetivamente.

Seus pais são agricultores e não trabalham apenas em suas roças, mas também em outras plantações, sobretudo em épocas de inverno, entre os meses de março – início das chuvas – e setembro, quando está findando o tempo de colheita do milho e do feijão. No verão, trabalham na plantação da palma e ocupam-se, na maior parte do tempo, no cuidado com os animais de pequeno porte (cabras, ovelhas e algumas galinhas). Muitas vezes, Gabriel conta que acompanhava o pai, especificamente, quando este se deslocava para trabalhar nas lavouras, pois gostava de manusear carros de boi e de arrancar feijão na roça. Para ele, é como se fosse um rito de passagem, como se estivesse preparando-se para a vida adulta, quando pretende casar e ter filhos e, assim, seguir trabalhando para sustentar sua própria família, como ocorrera com seus pai e tios.

Ana (9 anos) é negra e a terceira filha dos seus pais. Mora com a avó materna, tendo em vista que esta ficou sozinha depois que o avô faleceu. No entanto, sua casa fica muito próxima da casa dos pais, tanto que passa o dia praticamente com eles e, somente antes de anoitecer, dirige-se à casa da avó, onde dorme. Seus irmãos, um total de cinco, têm entre seis e 14 anos, sendo que os mais velhos já estão na fase da juventude. Ana estuda na mesma escola em que Gabriel, porém em turmas separadas, uma vez que ela se encontra no 4º ano do Ensino Fundamental. Lê com muita fluência, tendo dificuldade com palavras que considera difíceis. Disse que, como estuda no horário da manhã, ajuda pouco a mãe nas tarefas domésticas, mas deixa claro que a mãe sempre solicita que ela fique com os irmãos mais novos, sobretudo quando precisa sair para resolver questões pessoais ou de trabalho, pois também faz algumas faxinas tanto em Poço das Trincheiras quanto em Santana do Ipanema.

Seu maior desejo é ter uma casa bem bonita, que seja grande e que tenha um quarto só para ela, todo pintado de rosa e com muitos bonecos de pelúcia.

Gean (10 anos) é negro e o filho mais novo, mora com os pais numa casa feita de taipa, sendo a casa de alvenaria seu maior sonho, pois disse que, quando chove, tem medo de que a casa caia. Os pais e o irmão mais velho, de 16 anos, constantemente saem para trabalhar no alugado e, recorrentemente, levam-no para ajudar. Relata que não gosta de ir, pois perde de brincar com os amigos e primos. Gosta mesmo é de ir para a barragem e para a árvore, pois lá são locais propícios para muita diversão e brincadeiras. A mãe dificilmente vai para o trabalho braçal, fica em casa cuidando das atividades domésticas e sempre se ocupa cuidando de crianças menores, principalmente quando as mães precisam sair da comunidade para a cidade.

Também estuda na escola local, no 4º ano, pois repetiu o 3º ano por não saber ler com fluência, segundo nos disse. Atualmente, ainda sente muita dificuldade, mas tem certeza de que será aprovado. Divide a turma com Ana e são muito próximos, chegando a ir e vir juntos

da escola todos os dias, em função da proximidade das moradias. É uma criança muito falante, intervém sempre que lhe é perguntado, gosta de apresentar as coisas, especialmente quando tem certeza de que as pessoas desconhecem-nas. Muito ativo e assíduo nos encontros que tivemos com o grupo.

Bianca (11 anos) é negra e a filha mais velha. Mora com os pais e mais três 3 irmãos. Estuda no 6º ano do Ensino Fundamental na cidade de Poço das Trincheiras. O deslocamento ocorre por meio do ônibus escolar. Diz que estava muito ansiosa para estudar em outra escola, pois queria acompanhar as amigas mais velhas que já cursavam outros anos na escola em que está matriculada atualmente. Quando retorna da escola, no período da tarde, almoça e descansa um pouco, e as tarefas de casa, encaminhadas pelos professores, disse que faz quando se lembra delas. Revela, de forma bastante determinada, que o que mais gosta de fazer é ir para a praça, ficar conversando e olhando o movimento das pessoas e dos carros na BR-316.

A atividade que realiza em casa é cuidar dos irmãos mais novos, enquanto a mãe está ocupada. Não é encaminhada para o roçado, sendo este um trabalho muito comum entre os meninos.

Neno (10 anos) é pardo e mora com os avós. Os motivos para tanto é que os pais viajaram em busca de melhores condições de vida em São Paulo, de modo que os avós não poderiam ficar sozinhos. Assim, Neno foi deixado sob sua responsabilidade, no sentido de ajudá-los nas tarefas que fossem necessárias. Desse modo, vai buscar água na cisterna que fica muito próxima de onde mora e na barragem, para o consumo e para as plantas. Estuda no quinto ano do Ensino Fundamental e vai a pé para a escola. Disse que a avó não aprova sua amizade com alguns meninos, sob o argumento de que não são boas influências, sem especificar quais características denotariam as qualidades de uma pessoa boa. Mas transgredir essa normativa da avó e, ocasionalmente, vai brincar com os amigos e os primos, que moram relativamente muito próximos. Fica mais próximo do avô, que requer sua ajuda sempre que precisa ir a algum lugar.

Patrícia (9 anos) é negra, mora com os pais e um irmão, em uma casa relativamente grande, na principal rua da comunidade. Estuda na escola local e disse que sua família em geral preocupa-se muito com sua escolaridade, cobrando suas atividades e o que fez na escola. Narra, ainda, que sente falta, às vezes, de sair de casa com as amigas, pois a mãe não permite que ela vá para muito longe dos arredores. Seu irmão, que é mais velho – 14 anos –, tem mais liberdade, contou-nos. Sua brincadeira favorita é o balanço, que, por vezes, é construído por algum menino; quando estão em grupo, vão para a árvore e lá “fazem a festa” porque, geralmente, não vão adultos e, por isso, sentem-se mais livres, de certa forma.

O pai trabalha no terreno próximo de sua propriedade e a mãe trabalha como funcionária de serviços-gerais no posto de saúde, por meio de um contrato de serviço temporário. O irmão, habitualmente, acompanha o pai quando não está na escola; quando não está trabalhando, sai para “caçar” com os outros rapazes.

Edson (10 anos) é pardo e mora com os pais. Chegamos a ir à casa dele em algumas oportunidades, após a fase de apresentação da proposta de pesquisa para os pais, e percebemos o quanto eles se preocupam com o menino. Revelaram as dificuldades, que são muitas, principalmente porque têm mais três filhos além de Edson, o que acaba dificultando a garantia de melhores condições de vida. Mas garantem que sempre o incentivam a estudar, sob argumentos de que não querem que ele repita a mesma história – trabalhador rural e analfabeto.

Edson contou-nos, em muitas ocasiões, que gosta de sair e brincar e que sua relação com a comunidade onde mora é de grande felicidade, tanto é que, mesmo hipoteticamente, não gostaria de morar em outro lugar, demonstrando uma relação muito forte de pertencimento com o lugar-território.

Amanda (11 anos) é parda, mora com os pais em um cômodo que fica nos fundos da casa dos avós paternos. É filha única, mas sua mãe aguarda a chegada de um menino. O pai trabalha em uma fazenda próxima, como vaqueiro, e sua mãe é dona de casa, fazendo alguns trabalhos de faxina sempre que é solicitada, tanto na fazenda onde o marido trabalha como em qualquer outra, na cidade ou para famílias que contratam seus serviços na própria comunidade, sobretudo quando vão fazer algum tipo de comemoração e precisam que as coisas estejam muito bem organizadas.

Estuda no quinto ano do Ensino Fundamental e disse gostar muito da escola, especialmente das amigas que construiu lá. Anda muito pela comunidade e os encontros com as meninas da mesma faixa de idade, bem como com as mais velhas, são os prediletos, pois diz que elas sabem conversar sobre muitos assuntos que as menores não conhecem. Desse modo, meninas de sua idade, como observamos, limitam-se muito a observar o contexto das brincadeiras e, às vezes, não se envolvem, apenas quando se trata de alguma brincadeira que não envolva os meninos e as crianças menores.

Willames (9 anos) é negro e mora com duas irmãs e os pais. Frequenta a escola local, onde está cursando o quarto ano do Ensino Fundamental. Percebemos que tem muito amor pelas irmãs. Denota muito cuidado e zelo com suas condições concretas, prezando pelo seu bem-estar. Gosta muito de brincar de bonecas e de estar com as meninas. Por isso, sofre repressões do pai, dos meninos e das meninas mais velhas, que, constantemente, apelidam-no, pejorativamente,

de “mulherzinha”, fato com que ele não se importa, pois não deixa de estar onde gosta. É muito alegre e dono de um sorriso encantador.

Bruna (12 anos) é branca e mora com os pais, que são agricultores. Eles prestam serviços para os fazendeiros e outros sitiantes próximos. Por vezes, em alguns encontros, o pai dela passava, retornando do trabalho, e acenava, em um gesto de aprovação. Bruna é uma criança muito divertida e brincalhona e que gosta de perguntar. Algumas crianças chamam-na de “serelepe”, pois é muito rápida em tudo o que faz. Tanto é que, quando estávamos andando com o grupo, dizia constantemente: “Cuidem, caminhem”. Responde de forma muito elaborada tudo o que lhe é questionado. Revela maturidade e clareza na elaboração das respostas. Sua família é bastante humilde e acredita que a Educação é como um portal para o sucesso profissional. A família considera, ainda, em suas particularidades, os tempos e espaços das crianças, pois o tempo de brincadeira é levado em conta.

Davi (7 anos) é branco e mora com os pais e mais um irmão e uma irmã mais velha. Ele é cuidado por todos, tendo em vista ser o mais novo do grupo e da casa. Algumas vezes, sem que percebêssemos, chegava bem próximo de nós e encostava-se como uma criança que deseja colo e afago. Não é oriundo da comunidade, nasceu no Estado da Bahia, em Paulo Afonso, porém sua família mudou-se há uns dois anos, visto que a casa em que moravam foi vendida e tiveram como perspectiva uma morada no Tamanduá, onde residem alguns dos seus tios. Frequenta a escola durante o período matutino e está no segundo ano do Ensino Fundamental. Ainda não lê. Deixou muito claro que gostava muito daquele espaço, pois tinha a merenda e, ainda, os amigos e a professora, por quem nutria um forte afeto, pois, em muitos momentos, fez referência a ela.

Aninha (11 anos) é negra e mora com a avó, a mãe e mais dois irmãos menores. O pai viajou para o trabalho sazonal, em São Paulo, na colheita da laranja. Revelou, em muitos momentos, a saudade que sente dele, pois disse que era muito carinhoso com ela, o que não observa na mãe. Fala com o pai sempre que pode, por meio de chamadas de vídeo no celular da mãe. Aninha é uma menina que gosta de conversar com as outras crianças, pergunta sobre os avós delas, que, pelo que percebemos, são, em alguma medida, também parentes muito próximos deles, ou, como vão propriamente dizer: “Tudo conhecido, todo o mundo se conhece”. Transita de forma livre pelo Tamanduá, sem preocupação de dar explicações à mãe ou mesmo a qualquer outra pessoa; “só não pode chegar muito tarde”. Aproveita essa liberdade para explorar o máximo que pode o espaço, na companhia das amigas e dos meninos, que também acabam se juntando. Nas noites, gosta de ir para a praça, mas fica atenta: quando o vigilante da escola passa, segue atrás, pois sua casa fica próxima, e vai sem medo pelo arruado.

Disse que a avó é rezadeira e que cura qualquer “mau-olhado” com pequenos ramos/galhos das árvores, principalmente o pião-roxo, que tem um poder grande frente às mazelas do mundo. Afirmo, ainda, que já viu essa prática diversas vezes, pois os pais e as mães das outras crianças levam-nas para que a avó possa rezar e abençoá-las.

O ato de benzer (a benzeção), prática pautada na tradição oral, ultrapassou os tempos, anunciando a relação entre o sobrenatural e a medicina popular (DEL PRIORI, 1997). Nas comunidades quilombolas, a religiosidade sincrética que a conforma emana de distintas influências culturais (africanas, católicas e indígenas), que marcam, pela presença das rezadeiras (benzedoras), um modo de cura e proteção que mescla a dimensão física e espiritual. Portanto, um saber valioso e que não pode ser acessado por todos da comunidade, mas sim por aqueles que apresentam o dom da paciência, da fé e do desejo de ajudar o próximo. São conhecimentos passados de geração em geração, como forma de garantir que a cultura trazida do outro lado do Atlântico não pereça, que os laços religiosos fincados na ancestralidade garantam o estar vivo na próxima geração (PEREIRA, 2015).

Tontom (12 anos) é negro e o mais velho da sua casa, onde mora apenas com a mãe, empregada doméstica na cidade de Santana do Ipanema. É um menino meigo, risonho e atencioso, que gosta de estar em grupo. Não tem apreço pelas brincadeiras das crianças menores, preferindo aquelas com quem já pode ter uma conversa mais complexa, talvez pelo fato de não se enxergar como criança, mesmo estando ainda com 12 anos (o que abre precedentes para novos estudos que atentem para essa questão apontada por ele). Tem um interesse muito particular por desenhos, pinturas e poesia, tanto é que sempre aparecia com alguma arte que tinha produzido. As imagens, por sua vez, retratam seu cotidiano, suas aventuras imaginárias, deixando transparecer a simbologia infantil, mesmo querendo estar fora dela. Perto da finalização da pesquisa, estava em processo de mudança para a cidade, pois a casa onde morava no Tamanduá, que era alugada, foi solicitada pelo proprietário e sua mãe cogitou morar perto do trabalho, fato que ele não apreciava.

Poliana (10 anos) é parda e mora com a mãe e a avó, além de mais dois irmãos mais velhos. Sua mãe é beneficiária do Bolsa Família, principal renda da família, juntamente com a aposentadoria de sua avó. Seu pai é separado de sua mãe e mora, atualmente, em São Paulo, onde constituiu outra família. Poliana estuda na escola local e está cursando o quinto ano do Ensino Fundamental. Não mantém muita interação com seus irmãos, pois, segundo nos disse, eles já são rapazes e não gostam de ficar perto das crianças. Sua principal diversão são as brincadeiras que faz com as crianças que considera suas amigas e parentes. Poliana frequentou pouco os nossos encontros; sempre que marcávamos, ela faltava e não explicava os motivos.

Juliana (10 anos) é negra e moradora da comunidade desde que nasceu, onde convive com seus pais e mais quatro irmãos. Estuda no quinto ano do Ensino Fundamental e é amiga de todas as outras crianças apresentadas. Disse, de forma recorrente, que sua maior alegria é sair de casa e ficar passeando. Ajuda os pais na busca por água e lenha para uso doméstico. Dirige uma carroça de burro com o irmão, em alta velocidade. É muito cuidadosa e carinhosa, sempre preocupada com minha estada e as demais crianças. Seus pais sobrevivem a partir de pequenos trabalhos que realizam quando têm oportunidade; quando não encontram trabalho no local, precisam migrar para outros locais, especialmente o pai, que, por vezes, vai para o trabalho de corte de cana-de-açúcar no sul de Alagoas, passando um período fora.

Por último, apresentamos as três crianças que encontramos por acaso, em uma das nossas travessias, enquanto saíamos do povoado Jorge em direção ao Tamanduá.

Tratam-se de **Nado**, **Yago** e **Carleando**, com sete (7), oito (8) e nove (9) anos, respectivamente. Os dois primeiros são irmãos e o último é primo deles. Os irmãos moram na saída do Tamanduá, nos limites da outra comunidade, com os pais, que ainda são relativamente jovens, de acordo com as características que eles prontamente descreveram. Além deles, há outra criança bem menor, de dois anos. A tarefa de alimentar os animais (burros, e ovelhas) é de inteira responsabilidade deles, que, diariamente, realizam tal função. Andam montados em uma carroça de burro e sempre se dirigem à barragem ali próxima para dar banho no animal, tomar banho e pegar água. Estudam no período da tarde, na escola local. Um deles (Nado) ainda não sabe ler, porém é bem desenvolvido para sua idade.

Carleando mora com a mãe, o pai, dois irmãos e uma irmã, sendo que sua casa é no mesmo local que a dos primos, com quem divide a maior parte do dia, ajudando nas tarefas por que são responsáveis, já referidas. Disse-nos que o que mais gosta de fazer é estar com os outros meninos, caçando passarinhos ou outros animais e brincando de jogar bola em um campo localizado no centro da comunidade.

Ficamos impressionadas com a desenvoltura de muitas crianças, sobretudo por aquelas que tinham compreensões avançadas. Seus modos peculiares de se expressar trouxeram muitas contribuições para que pudéssemos tecer esta tese. Assim, é importante dizer que suas narrativas foram gravadas nos momentos dos encontros e, depois, transcritas.

DAS ALEMBRANÇAS ÀS NARRATIVAS: AS PELEJAS CRIANCEIRAS NO QUILOMBO ALTO DO TAMANDUÁ

Imagem 7 - Das *alembanças* às narrativas



Fonte: Acervo da autora.

Mais que um cenário propulsor de atos de imaginação, louvação e *alembanças*, a imagem que inaugura esta seção, produzida pelo artista alagoano Nycollas Augusto, resulta de inúmeras capturas fotográficas realizadas nas andanças pelo território-pesquisa. Paredes materializadas em altares, numa profusão de fé e testemunhos de narrativas marcadas por súplicas e promessas, em torno do alívio das dores do corpo e da alma. Um território constituído por histórias de

sensibilidades/sentimentos, traduções simbólicas do modo como mulheres, crianças e homens quilombolas, no Alto do Tamanduá, sacralizam suas vidas. Ao pensar no verbo latino recordar (*re-cordis*), que significa “passar pelo coração”, tais imagens trazem uma mistura dos mistérios do mundo que se entrelaçam com a ancestralidade, sentimentos que se desdobram numa clara influência do catolicismo popular e das religiões de matriz africana. Paredes que, ao mesmo tempo que sacralizam tais espaços, tornam-se também molduras-guardiãs da memória dos que compuseram essa história, na forma de fotografias que adornam as casas e cingem os fios das *alembraças*.

É também nesses cenários que as benzedadeiras, pela imposição das mãos e pela proferição das palavras sobre os *corpos precisados*, pela louvação, curam o mau-olhado e, com ele, as cólicas dos recém-nascidos, as dores de dentes e os edemas que eles provocam. Trata-se de uma cura que não se dá em uma única reza, sendo necessários um ou dois retornos para fechar o corpo e, assim, impedir a entrada de novos quebrantos. Pela força da palavra pronunciada e pelos jogos performáticos daquele que reza e daquele que recebe a louvação (como não cruzar dedos, braços ou pernas, mantendo a concentração), espera-se que a fé cure. Essa maneira subjetiva e intuitiva de ver e entender o mundo e as relações humanas conforma uma cosmovisão guiada pelos mitos e crenças, marcadas aqui por um cruzamento de práticas ritualísticas, corporais, dialógicas calcadas, elas mesmas e sobretudo, num saber que emerge da oralidade. É essa, pois, a trama que, em grande medida, constitui uma pedagogia: a *pedagogia griô*. Lilian Pacheco (2015, p. 81), ao propor uma concepção de *pedagogia griô*, aponta justamente para esses elementos. Para a autora:

A tradição oral é um sistema ou rede cultural viva de mitos, ritos, cantos, danças, brincadeiras, arquétipos, instrumentos, objetos, símbolos, culinária, ofícios, ciências de cura, expressões artísticas e artesanais que é criada e recriada com referência na identidade e ancestralidade de um povo, conduzindo sutilmente o processo de elaboração, aprendizagem e transmissão de seus saberes, bem como de seus sentimentos, valores éticos, histórias e projetos de vida.

Com isso, observa-se que a ideia de tradição oral é ampliada e, nela, um conjunto de práticas tradicionais ganha força no território quilombola pesquisado. Mais do que isso, e a partir dos estudos de Vanda Machado, é possível entender as marcas que o constituem:

O pensamento africano não se separa, não se hierarquiza. Corpo, mente, memória, tradição, sentidos, imaginários, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua

multidimensionalidade que não se presta a explicações reduzidas, a categorias que fragmentam sentidos. (MACHADO, 2017, p. 56).

Nessa riqueza multidimensional, os ritos de preservação da memória coletiva, constituídos por simbologias e sinais diacríticos, permeiam as relações dos grupos sociais que se agregaram ao quilombo ou que permanecem para além dele. E, nesse lugar, estão as crianças quilombolas do Tamanduá, que, ao serem convidadas para compor o diálogo desta seção, enunciam como constroem seu cotidiano, bem como de que forma sua participação marca as práticas sociais e culturais; falam sobre como interferem, alteram, participam, negociam e partilham vivências, individual e coletivamente. Trata-se, pois, de um corpo-criança quilombola que acessa e compõe seu repertório identitário por meio de aprendizagens coletivas singulares (ou seja, que, em determinadas situações, não se assemelham a outros contextos sociais); que enunciam, assim, seus modos singulares de habitar o Sertão e o quilombo em Alagoas.

Quanto a isso, destaco, ainda, que as práticas culturais vividas e materializadas nas crianças, por meio de brincadeiras, credos, formas de pensar o mundo e inserção nas macrorrelações do grupo, não as torna crianças de “outro mundo” – e, com isso, afasta-nos também de qualquer intenção de essencializar essa forma de ser criança quilombola. Gusmão (1999, p. 50, grifos do original), em pesquisa realizada nos campos da Antropologia e da Educação, adverte-nos sobre tal risco na construção de um trabalho junto às crianças ao afirmar que, nas discussões que fazemos, “é preciso pensar a relação entre as diversas teorias que produzimos e a realidade concreta desses pequenos sujeitos que são, a um só tempo, um *outro* e um *mesmo*”. Para a autora, “mais que a diferença, portanto, é preciso pensar a *alteridade*”.

Trago as crianças para essa roda dialógica numa contundente expectativa de horizontalidade de saberes e trocas de aprendizagens. Nas poéticas de Drummond, encontro-me na poesia *Noite na Repartição*, quando o poeta afirma: “Quero pegar em mão de gente, ver corpo de gente, falar língua de gente, obliviar os códigos, [...] quero incinerar os arquivos de amianto, sou homem, ou pelo menos quero ser um deles!”. Com Drummond, passo a pensar que, em minhas andanças pelo Sertão desde a infância, com um acentuado tempo junto às comunidades quilombolas, emerge um desejo de pegar nas mãos, olhar nos olhos e dialogar com gentes; de acomodar as pelejas crianceiras como forma de *alembrear* uma infância costurada por fios da *etnosertania* (MORAES, 2006) que permanece em mim.

Pesquisar com crianças, segundo Dorneles e Fernandes (2015, p. 74), “[...] pressupõe cruzar calmarias e tempestades, traçar cartografias que envolveram metas, mudanças de rotas, retomadas e novos caminhos, e isso, nós aprendemos com as crianças em nossas pesquisas”.

Concordando com as pesquisadoras, considero que, no lugar de pensarmos a investigação como algo dado, claro e essencial, o ato de pesquisar *com* crianças convoca-nos, a todo o momento, a arrazoar que os caminhos podem ganhar outras conformações, rotas e vaivéns.

Como já referido anteriormente, em função de tantos elementos, novos mapas, imagens e vozes passaram a conformar a tessitura desta pesquisa, sinalizando que “antigos” fragmentos passariam a habitar o lugar dos guardados, mas não dos esquecidos, alumando outros “descaminhos” na composição do conhecimento.

O que pensamos para o agora é viver o quilombo como um *grande atelier* que, de forma simples e sensível, expressa, nos gestos, vozes e imagens, a tessitura de uma artesanaria de saberes, tramada pelos fios da memória coletiva e das experiências singulares/ordinárias que ressoam pela oralidade, pelas práticas culturais e histórias que são contadas no aboio, na pega do boi no mato, nas toadas e nas escritas poéticas que se escondem nos cadernos/diários do menino “Tontom”; nas danças e em outras práticas e gestos que produzem alegria e que narram as poéticas da existência nessas paisagens. Expandindo as possibilidades de interseccionalidade entre saberes, a pedagogia griô é convidada para a roda dialógica, compondo conhecimentos que aludem à resistência dos povos tradicionais frente às colonialidades da Cultura e da Educação.

Argumento em favor de uma ciência que tem assumido prospecções em torno de um novo (outro) tempo discursivo, através da produção, circulação e restituição das imagens, narração e projeção dos grupos historicamente discriminados, comprometendo-se com um conhecimento que seja mediado por muitas vozes: crianças, mulheres, quilombolas, negros, indígenas, entre tantos que, na constituição da sociedade, passam a ser convidados a contar histórias sobre seu mundo.

Nesta seção, abordaremos questões pertinentes ao entendimento das relações entre tradição oral e cultivo das histórias, das memórias, dos gestos que se efetivam no corpo/na voz ritualizado/a da criança quilombola do Sertão alagoano. Tais discussões, como poderá ser visto, dialogam com interfaces da pedagogia griô, que, no centro do processo de elaboração do conhecimento, constrói rodas de encantamento e partilhas de saberes, como forma de valorizar os vínculos afetivos entre os saberes da tradição oral e a educação formal.

Neste sentido, pensar numa pedagogia griô é pensar sobre vínculos; sobre o sagrado, a imaginação e, por extensão, uma Educação que precisa abarcar outros campos da espiritualidade, da arte e dos movimentos que compõem uma pluralidade pedagógica. Trazer para esta seção analítica a pedagogia griô como base problematizadora do modo singular de *ser e dizer-criança* nas veredas de um sertão quilombola é, pois, falar de uma circularidade de saberes que ainda merece ganhar espaço para além dos limites das comunidades de que emergem.

Estruturamos o texto a partir de dois movimentos de análise dos dados produzidos junto e com as crianças: no primeiro, trazemos fragmentos das nossas andanças pelo quilombo, das quais destacamos os modos de produção da infância, territorializados nas tramas do artesanato, na qualidade de expressão cultural passada de gerações em gerações e que envolve diretamente as crianças. Ainda nesse movimento, destacamos aspectos e expressões culturais da comunidade, a partir das práticas coletivas que se efetivam como palco em que as trocas de saberes enredam encontros intergeracionais necessários à constituição de um *ethos* crianceiro no Tamanduá.

No segundo movimento de análise, as narrativas infantis assumem outro lugar de inscrição: aquele da circulação e atualização de memórias sobre as festas de santos, de louvações e das assombrações. Nesse processo, são decisivas as contribuições de Martins (1991, p. 108), que nos ajuda a pensar que “em cada localidade, a fala de cada criança é claramente fragmento de um enredo mais amplo, protagonizado com os outros”. Enfim, as crianças estão no mundo com os adultos e com seus pares e, mais do que meramente receber instruções, informações e ensinamentos dos adultos, são capazes de recriar sentidos para o já existente.

4.1 Pelo quilombo, encontros e descobertas: das tramas da vida às urdiduras do artesanato

Nesta subseção, apresentamos as andanças que fizemos pela comunidade Alto do Tamanduá em busca de compreender as tramas da vida naquele território, em que prevalecem o acordar cedo e as pegadas dos coletivos que se direcionam para o “ganha pão” de todos os dias; muitos com enxadas nos ombros e pés descalços encaminhavam-se como em romarias para os roçados. Assim, sentimos a necessidade de entender esses grupos, os sentimentos envoltos naquilo que cotidianamente faziam (como andar de pés no chão), nos cantos que ressoavam de longe, do alto da “serra” e que anunciavam o envolvimento de todos na tarefa que estavam realizando;

Retrato 14 - Pelo quilombo



Fonte: Acervo da autora (2019).

necessidade também de dar destaque à palha do coqueiro e ao barro na qualidade de matéria-prima histórico-cultural que dá forma à arte das mulheres “loiceiras”, que atravessam gerações e que entrelaçam crianças e adultos.

Neste sentido, compreendemos que, para acessarmos um saber que está interconectado aos modos de vida, seria preciso percorrer as estradas, muitas vezes sob sol causticante, e “pedir licença” para entrar, de fato, na comunidade, nas casas das pessoas, no sentido de conversarmos ou prosearcharmos. Nesses momentos, fomos percebendo como as relações com a tradição oral, com a ancestralidade, não se desvinculam do ser criança: pelo contrário, constituem-nas, isto é, as crianças quilombolas vão, no contexto das interações, ensinando-aprendendo; elas emaranham-se numa teia que se urde, em meio aos falares, sabores, dissabores e trabalhos coletivos e cotidianos.

Para pensar sobre esses aspectos, recorro aos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia griô, como já mencionado, que nos permitiram compreender que “os grupos humanos existem num determinado espaço com formação social e configuração cultural específicas” (MENDES; LACERDA; BRITO, 2015, p. 53) e que a territorialidade, enquanto espaço material e simbólico, edifica os pertencimentos culturais desses sujeitos, como vimos nos momentos de nossa “peregrinação” pela comunidade. Os referidos autores, ao tratar dessa perspectiva de pensamento, fazem-no considerando os caminhos da pesquisa em comunidades tradicionais e defendem, enfaticamente, a forte contribuição dos pressupostos da pedagogia griô como um método profícuo capaz de possibilitar a entrada e um mergulho no ambiente de investigação, nesse caso, a comunidade quilombola.

É importante dizer que, ao percorrermos os itinerários incertos da e pela comunidade, éramos sempre acompanhadas por um grupo de crianças, o que, tal como a fotografia que abre esta subseção, faz-nos olhar os lugares e, ao mesmo tempo, explica-nos, em alguma medida, como se tece a sobrevivência e como se engendram formas de ser infantil.

Logo cedo, antes que o sol esquentasse, Dona Cícera já dizia: “É melhor vocês irem logo para o Tamanduá, a estrada é longa e vocês vão de pé”¹⁵. Nos períodos em que permanecíamos na comunidade, dormíamos na casa de Dona Cícera, e assim podíamos acordar perto das pessoas da comunidade, das crianças, estabelecendo uma proximidade outra com a miudeza de muitos dos atos cotidianos, como o fazer o café e a própria participação das crianças nos primeiros momentos do dia. Tal participação, como mencionamos, tem um papel muito importante no cotidiano, já

15 Fato que ocorria com frequência quando pernoitava no povoado Jorge, na casa de “Val”, que, junto com Dona Cícera, sua mãe, abriram as portas de sua casa e dos quilombos Alto do Tamanduá e do Jorge para que lá transitássemos.

que elas ajudam os pais e, algumas vezes, os avós nas tarefas iniciais, imprescindíveis para que se conduzam os outros horários do dia de forma produtiva e harmônica.

Assim, quando ficávamos para a dormida, éramos acordadas por Dona Cícera, que, todas as manhãs, preocupava-se em nos acordar e oferecer um farto café da manhã, recheado de muitas comidas, preparadas com a ajuda das crianças do povoado Jorge que moravam próximas e eram chamadas para ajudar, como é o caso do cuscuz de milho, que, para ser feito, demanda que se acorde muito cedo para moer o milho, peneirar e, depois, fazer, além do cuscuz, o “angu”, que era servido com leite ou com galinha caipira. Esse cardápio, como bem nos dizia D. Cícera, “é para aguentar até a hora do almoço, se não fica fraca e cai no chão, porque o sol é quente, e andar a pé ainda é muito ruim”. Depois de muito caminhar, foi possível fazer a relação dessa fala com as andanças: longas e cansativas. Uma distância de aproximadamente 2km separava as duas comunidades – Tamanduá e Jorge. No trajeto, percebíamos um trânsito muito grande de carroças de burro, carros de boi, bicicletas, motos e pessoas que, como nós, caminhavam “estrada afora”.

Saíamos cedo do povoado Jorge, a pé, e, por isso mesmo, no meio do caminho, éramos frequentemente surpreendidas com o oferecimento de uma carona, predominantemente na carroça de burro, na maioria das vezes guiada por crianças. Curiosa, perguntei para onde se deslocavam e, antes mesmo que Val pudesse responder algo, encontramos D. Luzia, que nos cumprimentou afetuosamente com um puxado sotaque: “Dia!”. Ela perguntou, rapidamente, para onde estávamos indo, eu e Val. Ao respondê-la, fomos caminhando e ela foi nos acompanhando, ao passo que contava, enfaticamente, como era a vida no Sertão daquela comunidade – isso enquanto mais motos e outros meios de transporte passavam e em que, a cada instante, eramos cumprimentadas pelos passantes. D. Luzia, que sempre perguntava aonde as pessoas estavam indo, descobriu, conosco, que se dirigiam, predominantemente, para o trabalho, bancos, médicos e outras demandas que precisavam ser atendidas.

Ao nos despedirmos de D. Luzia, encontramos o Sr. João, que também nos alcançou nesse trajeto e com quem passamos a conversar. Aproximou-se também querendo saber de onde eu era e o que estava fazendo, tão cedo, “de a pé”, “vagando” por aquelas “bandas”. Explicou-se dizendo que nunca tivera me visto por ali e que, geralmente, quem percorre esses lugares muito cedo são os/as trabalhadores/as, que precisam acordar com a passarada, bem antes da luz do sol chegar, para organizem-se para a “lida”, tendo em vista que o sol, com o passar das horas, esquenta e a fadiga tira a disposição para o trabalho, o que, ocasionalmente, prejudica “o rendimento”.

Muito animado e carismático, o Sr. João disse, ainda, que o sertanejo, antes mesmo de acordar, já sabe suas obrigações e, nesse momento, apontou o dedo indicando algumas crianças que passavam por nós, montadas em uma carroça de burro, narrando: “Tá vendo aqueles meninos ali? Já sabem o que fazer quando o dia raia; uns vão para o lado da barragem pegar a água da casa [referindo-se à água do consumo diário] ou pra dar pros bichos beber, outros vão pra cisterna e a caixa d’água, na entrada do Tamanduá”. E continuou: “É assim, aqui, todo mundo sabe o que fazer”, soltando um grande sorriso. Antes de finalizar sua fala, despediu-se, desejando ótima estadia e dizendo: “É, minha fia, a lida é dura, mas vale a pena continuar vivendo, tudo é aprendizado, os meninos, do mais pequeno ao maior, aprendem muita coisa com os mais velhos como eu, e eu gosto de mostrar para essas crianças como era a vida antes”.

Sobre esses traços de organização social e, mais do que isso, econômica, Diégues (1996, p. 87) afirma que:

Comunidades tradicionais estão relacionadas com um tipo de organização econômica e social com reduzida acumulação de capital, não usando força de trabalho assalariado. Nela, produtores independentes estão envolvidos em atividades econômicas de pequena escala, como agricultura e pesca, coleta e artesanato.

Consideraríamos, assim, que a comunidade Alto do Tamanduá está inserida nessas dinâmicas referidas por Diégues (1996), de modo que os trabalhadores, quando saem para o dia de trabalho, fazem-no em seus próprios lugares, ou seja, cuidam das suas terras: cultivam, quando as chuvas chegam, feijão e milho e, ainda, têm a criação de pequenos animais. Quando a safra está próxima do fim, o feijão já foi arrancado e posto para secar nos terreiros, é chegada a hora de “bater o feijão”. Nesse momento, vizinhos, amigos e parentes – homens e mulheres – juntam-se para garantir que todos os grãos sejam guardados. Nessa prática, cada sujeito tem uma função. Os homens juntam os “pés do feijão” em uma “tuia” e as cercam, cada uma, com um pedaço de madeira chamado “fueiro”. Dada a largada, todos começam a cantar e bater até todos os grãos soltarem-se das cascas, fazendo voltas circulares. Às mulheres é resguardado o lugar de peneirar e, enquanto esse momento não chega, elas observam o trabalho forçoso dos homens, conversam e riem dos acontecimentos que contam umas às outras.

Ressaltamos que esse acontecimento não foi presenciado por nós, mas contado pelas pessoas com quem conversávamos sobre os modos de viver e sobreviver na comunidade. A conversa abaixo é ilustrativa desse argumento e foi gravada quando dialogávamos com o

Sr. José Maria, que nos recebeu em sua casa quando fazíamos a travessia do povoado Jorge ao Tamanduá.

Conversas cotidianas que anunciam as tramas da sobrevivência e tecem as relações culturais na comunidade Alto do Tamanduá

Estava quase chegando à comunidade Alto do Tamanduá, quando decidimos fazer uma parada para tomar água e descansar. Foi quando avistamos, muito próxima, uma casa com áreas de alpendres – a que pode ser vista na fotografia que abre esta subseção. Decidimos que íamos pedir abrigo. Ao chegar¹⁶, fomos recebidos pelo José Maria, que nos recebeu muito afetuosamente.

Pesquisadora: Bom dia, tudo bem?

José Maria: Bom dia, dona. Tudo indo, e com a senhora?

Pesquisadora: Tudo bem, sim. Estamos indo ao povoado Alto do Tamanduá e paramos para descansar um pouco. Tudo bem ficarmos por aqui por um tempinho?

José Maria: Oxe, dona, pode sim, fique o tempo que precisar, se assente aqui. Querem água?

Pesquisadora: Ah, sim, por favor. O sol está muito quente, logo cedo.

José Maria: [risos]. É, aqui é assim. No verão, não é qualquer um que aguenta, não. Quem não é daqui sofre mais.

Nesse momento, vi que seria uma ótima oportunidade para apresentar-me e comentar sobre o trabalho que estava realizando. E foi quando mencionei o meu interesse pelos aspectos culturais e como as crianças se envolviam com eles. Sem demonstrar muita compreensão, Sr. José Maria disse-nos:

José Maria: Não entendi bem, não, isso que a sra. está fazendo. Mas só digo uma coisa, viu: esses minino [se referindo a meninos e meninas], tudinho aqui, tudinho, tudinho, a maior parte das coisas que eles aprendem é com os mais velhos. Por quê? Porque moram tudo junto, com avô, avó, tudo junto e misturado, como se diz, e além do mais, vão com eles para onde quer que vão: pra roça, pra feira, pra tudo.

Percebi que o narrador tinha muita vontade de falar, ao passo que indaguei sobre a bata do feijão, de que ouvira muito falar.

José Maria: Ah, sim, agora a sra. está falando a merma língua que eu [risos]. Olhe só, hoje mais não, mas, antes, era tudo muito bom. As roças eram bunitas de se vê, mas nesses

16 Buscamos manter a linguagem o mais aproximado possível da fala das pessoas.

últimos tempos, parece que tudo está diferente, penso que pode ser os fins dos tempos. Me lembro como hoje, quando eu era minino, ia com meu pai, minha mãe e meus oito irmãos para roça, xaxá feijão e milho, que era o de cumê, né? Pois bem, quando era ali perto de uns quatro meses, o feijão estava bonito, todo embajado, chega dava gosto de ver. Quando tava maduro, veja só, quando amadurecia, nós ia arrancar, todo mundo, todo mundo de casa, do mais novo ao mais velho. Trazia pra casa e estendia no terreiro. O terreiro lá de casa era grande, ficava cheio, cheio. Pois bem, quando secava, o que era que a gente fazia: chamava os caba, e fazia umas comidas, para bater o feijão. Até ar mulé vinha tudo. Elas é que penerava e guardava nos sacos. Dava muito feijão, uns 15 a 20 sacos. Eita, tempo bom. Então, eu tinha o quê, hoje eu tenho 45, naquele tempo eu devia ter uns 10 pra 11 anos.

Diante do encontro narrado, e que de algum modo se repetia à medida que caminhávamos, a cada momento, descobríamos os anseios, as visões de mundo, as crenças do povo que reside e tece a sobrevivência no Tamanduá; encontros que nos permitiram entender muito do sentido que os sujeitos – crianças, adultos, idosos – atribuíam àquele lugar. Assim sendo, tivemos a sensação de que estávamos acessando o que de mais rico aquela comunidade tinha, que eram as práticas de saber que se sustentam pela oralidade, pelas histórias e memórias que ultrapassavam gerações e que davam pistas para pensarmos o quilombo como espaço privilegiado de circularidade dos conhecimentos relacionados à ancestralidade. Como o Sr. João e José Maria foram nos contando, as conversas com as crianças são constantes e, nesse espaço que se constrói entre adultos, idosos e crianças, descobrimos que muitas vivem com os avós, ou muito próximas, mantendo uma relação afetiva com eles, denotando que muito do que aprendem nos seus cotidianos resulta dessas interações intergeracionais.

Despedindo-nos e agradecendo a estadia ao Sr. José Maria, retomamos nosso percurso. Quando nos aproximávamos da chegada ao lugar onde observaríamos mais detidamente, paramos debaixo de uma frondosa árvore que desafiava a secura do Sertão naquele período do ano (outubro), permanecendo deslumbrante e promovendo sombra farta para os fatigados. Ali, sem que esperássemos, fomos surpreendidas por um grupo de três crianças – entre sete, oito e nove anos –, dois irmãos e um primo. Muito cansados, também pararam para falar com Val, que ainda me acompanhava e que os conhecia. Sentamos e convidamos as crianças para fazerem o mesmo. Josinaldo (Nado), o mais velho, disse: “O que vocês tão fazendo aqui, e quem é essa mulher?”. Rapidamente, apresentei-me e quis saber quem eram eles e o que estavam fazendo naquele horário, naquele lugar. Um pouco desconfiados, responderam que estavam indo para

a casa da avó, que moravam no povoado Jorge (de onde saímos), pois a mãe e o pai tinham ido para a roça e não quiseram levá-los, tendo em vista que o serviço que estavam realizando não demandava sua contribuição – prática muito comum na qual as crianças também vão para a labuta na roça, no sentido de acelerar o trabalho. Além disso, perguntei o que achavam de morar no Alto do Tamanduá, de modo que Yago, o mais novo, disse, como que surpreso com a pergunta: “Ué, é bom, eu gosto”.

Interrompendo Yago, Carleando, de oito anos, imediatamente começou a falar das aventuras e peripécias que faziam, sobretudo quando estavam juntos com os outros meninos: “Eu gosto de ir balear¹⁷, de caçar e de pescar”, enquanto Josinaldo (Nado), ignorando as falas do irmão e do primo, disse, eufórico: “Eu gosto mermo de tirar leite, de ir para o curral e também de ir levar o leite para a pracinha”. Referia-se, neste sentido, à prática muito comum de levar o leite da ordenha do dia para o povoado, quando um caminhão passa comprando para levar para cidades bem próximas (Santana do Ipanema ou Poço das Trincheiras). Observamos, nesse mesmo momento, um grupo de jovens, passando já com suas enxadas nas costas para as fazendas próximas, buscando um dia de serviço na diária.

Tassinari (2015), ao investigar os processos de aprendizagem das crianças junto a comunidades rurais camponesas do Paraná e em outros espaços, com a tribo indígena galibimarworno, no Amapá, mostra como, em ambos os territórios, há uma preocupação com o que denomina *corpos ativos*, aqueles que se preparam para desempenhar atividades produtivas do lugar. A autora ainda afirma que a noção de experiência e de corporalidade é fundamental para que as crianças construam “pedagogias nativas”, neste caso, bastante voltadas para a preparação de um corpo trabalhador, em distintas dimensões.

As famílias afirmam a necessidade de produzir um corpo ativo desde cedo (“pegar o ritmo da aldeia” ou ainda cultivar os valores da responsabilidade com a família e com o meio ambiente, para que as crianças possam reproduzir um modo de vida autônomo e sustentável). Nesse sentido, o envolvimento das crianças nas atividades produtivas é considerado essencialmente aprendizagem desses valores e conhecimentos. (TASSINARI, 2015, p. 145).

Pelas falas e diálogos aqui trazidos, é possível perceber que, no Alto do Tamanduá, as crianças participam desde muito cedo desse processo de aprendizagem, seja nas roças ou em outros afazeres, como acompanhando os adultos puxando o carro de boi, transportando a palma de um lado para outro, enquanto os pais fazem o corte na roça. Elas são introduzidas em

17 Caçar passarinhos.

alguns ofícios, “Se não trabalha na roça da gente, trabalha na dos outro” (Sr. José Maria). E é desse modo que, quando o Sertão quilombola não consegue economicamente segurar o sujeito, migram desde a infância, com suas famílias, ou adolescentes, em grupos em busca de trabalho no campo em outras regiões do Brasil.

Na construção mesma da pesquisa, o percurso pela comunidade conformou-se num *lugar-escutador*, já que, durante os meses em que fizemos o trajeto do povoado Jorge à comunidade Alto do Tamanduá, conhecemos muitas narrativas e narradores. Uma dessas narradoras é D. Nelícia, quilombola que conhecemos em uma de nossas paradas para o descanso do trajeto que aqui descrevemos. Sempre íamos em busca de refúgio do sol escaldante e/ou de um lugar para tomar uma “fresca”. Foi no lugar-pouso da casa de D. Nelícia que tivemos uma surpresa diante da riqueza cultural que se apresentava no lar dessa senhora: percebemos, em um canto ao lado da casa, um depósito de balaios, chapéus e vassouras de palha de coqueiros.

Muito interessadas em compreender aquele cenário/ateliê, perguntamos se ela era artesã e que tipo de peças confeccionava. Percebendo nosso interesse e como numa atitude de alegria por saber que alguém que não era da comunidade estava querendo saber sobre suas peças, D. Nelícia passou a contar sobre as elas e, nesse movimento, tecer também suas memórias do lugar, não escondendo, por exemplo, a rudeza de uma infância vivida há mais de 60 anos, quando tudo tinha feições diferentes: a casa era de taipa, o fogão era de lenha e todos tinham que acompanhar o pai na roça. “Faça chuva ou faça sol... Seja homi ou feme, a enxada era a companhia”. As crianças não frequentavam a escola e a diversão estava circunscrita às novenas, às rezas que aconteciam quase todas as noites na casa de uma tia, às festas de santo uma vez por ano, às danças do Reisado, do Pastoril, do Quilombo, sempre acompanhada pelos pais ou por irmãos – “Mesmo que o irmão fosse menor, podia. Pois feme não era prá sair sozinha”.

Os encontros festivos, ainda que objeto de discussão mais adiante, moviam muitos desejos, dentre eles, o de começar um namoro. Nessa época, conta D. Nelícia¹⁸, os casais eram formados entre primos ou, em menor frequência, com moradores de fora do quilombo. O namoro, por sua vez, movia outros desejos, o de comprar um “corte de fazenda” (tecido) para fazer uma roupa nova – o que levava as mulheres, desde muito cedo, à aprendizagem do artesanato. Começavam aprendendo a fazer as tranças para, depois, costurá-las e dar vida aos chapéus de palha de coqueiro ouricuri. Outras não gostavam desse trabalho e preferiam modelar o barro para a feitura das panelas. Aos poucos, iam juntando um dinheirinho para comprar a roupa de festa. À medida que iam aperfeiçoando o ofício, encontravam, no mercado das feiras

18 Durante a escrita desta tese, D. Nelícia foi habitar um lugar junto a todos os ancestrais dos quilombos sertanejos. Nossa gratidão por ter permitido que nos afeiçoássemos tanto!

livres das cidades mais próximas, espaço para vender as peças e garantir a feira da semana. Como o chapéu de palha sempre foi um importante ornamento para o trabalhador do Sertão, ainda hoje, algumas idosas realizam essa atividade. Os meninos da época de infância de D. Nelícia, desde muito cedo, aprendiam a arte de fazer o balaio, importante utensílio no transporte e armazenamento dos alimentos para os animais.

Retratos 15, 16 e 17 - Traçados



Fonte: Acervo da autora (2020).

Como guardiões e guardiãs desse tempo vivido, os griôs da comunidade, representados nas pessoas de tantos homens e mulheres que tecem a história, vivem no corpo do artesão do chapéu, da vassoura, das panelas de barro, da benzedeira, do puxador do Reisado e do “meisinho”¹⁹, estratégias de sobrevivência e de manutenção de uma memória coletiva, de modo que, até hoje, as populações quilombolas, por viverem majoritariamente em áreas distantes dos centros urbanos, conservam muito de suas matrizes culturais e religiosas, que reverberam no cuidado, na proteção e na preservação do patrimônio genético de territórios tradicionais.

Retomando o fio da interlocutora: D. Nelícia narra, ainda, que eram muito pobres – algo que faz com que alguns jovens da família recriminem-na, dizendo que “faz até vergonha ela contar isso”. Ela olha, meio cabisbaixa, e afirma: “Tenho vergonha, não, de mal ter tido uma roupa prá vestir, era assim naquele tempo para quase todas as pessoas que moravam aqui”. De fato, mesmo considerando as mudanças ocorridas ao longo dos tempos na comunidade, a exemplo da construção das casas de alvenaria, um marco no sequenciamento de políticas públicas no atendimento à comunidade²⁰, mesmo assim, são perceptíveis as dificuldades vividas

19 Que fabrica remédios caseiros em forma de garrafadas.

20 Por sucessivas vezes, adultos e crianças fizeram referência à estrutura das casas do Tamanduá no final da década 1990 e nos primeiros anos de 2000, de taipa (barro) ou de plástico escuro (lona), configurando-se um

pelas famílias no território. O artesanato sempre foi, como afirma D. Terezinha, também artesã, um jeito de “[...] ir se virando, comprando um remédio prá um, uma roupinha pras crianças que ia nascer, ajudando na feira [...]”. Para além dos aspectos econômicos, o artesanato representou, para as mulheres da comunidade, um modo de garantir certa independência em relação às severas relações patriarcais.

Em nossas andanças com as crianças pela comunidade, ouvimos, por sucessivas vezes, alusões ao tempo que passou e ao modo como viviam suas famílias. Foi em uma dessas prosas que Poliana (11 anos) contou um pouco do que ouviu de sua avó (Maria) “loiceira”, que tem mais de 70 anos e que nasceu na comunidade, casou e teve nove filhos (alguns deles já falecidos). Outros tios moram em São Paulo, Minas Gerais e Brasília. Na comunidade, só residem sua mãe, sua avó e dois tios.

[...] agora minha avó está aposentada, mas fazia panela de barro para vender na feira de Santana e Poço. Deixou de fazer porque anda meio doente. É um trabalho pesado quando tem que queimar no forno. Muita quentura! Minha avó me contou que tinha duas jumentinhas e nelas levava as “loiças” arrumadas nos caçará para vender. Saía cedo, puxando a pé os animais até chegar na feira, estendia no calçamento as panelas, esperando vendê-las. Mas hoje ninguém faz mais... Nem por encomenda, porque os fornos se acabaram na trovoadá. Agora só a gente faz uns brinquedinhos de barro que minha mãe ensinou na barragem. Ela disse que quando era pequena a minha avó ficava trabalhando nas peças e ela e as outras crianças faziam brinquedos de barro, boizinhos, vaquinhas, panelinhas e outras coisas. Também levavam para vender nas feiras, para vê se ganhavam um dinheirinho, ou só pra brincar mesmo. Agora a gente faz, coloca na calçada ou no quintal para secar, depois brinca de casinha. (12 jan. 2020).

As andanças pelo espaço quilombola revelam que a memória não é algo cristalizado, fechado em um tempo e lugar. Assume uma perspectiva dinâmica, indeterminada, e edifica-se pelas experiências que se acumulam de acordo com os modos com que os sujeitos vivem o território. Perscrutamos, desse modo, que a narrativa de Poliana em torno da história de vida de sua avó, descrita acima, promove não só a emergência de *alembrações* que se deram em um tempo não vivido por ela, mas que, pela força da palavra, da oralidade que (re)conta os modos como a ancestralidade afrodescendente no Alto do Tamanduá foi sendo tecida, traz a singularidade de uma mulher quilombola do Sertão alagoano que, como mestre griô, transmite a sabedoria presente em sua arte e ofício relacionados à ciência da vida, exposta no fazer peças-

severo marcador de pobreza. Após a construção das casas de alvenaria, outras ações foram acontecendo, como a instalação do posto de saúde e de energia elétrica, dentre outras políticas de atendimento à população.

obras do barro que trarão a sobrevivência; ao mesmo tempo, impregna-se de memórias, uma vez que esses saberes ancestrais são passados de gerações em gerações. Compreendemos, pois, que, nas tramas da palavra, esse grupo sustenta, há mais de trezentos anos, que aprender-fazendo é a essência de sua ação e que o trabalho coletivo é um importante espaço de trocas e de circulação de narrativas sobre o passado. Nesse momento, também, se eleva a condição de quilombolas e de sujeitos histórico-sociais, implicados em relações específicas, uns com os outros.

Neste sentido, as crianças passam a ser agentes importantes na reconstituição do passado ancestral, na transmissão das sabedorias e na formação como futuros griôs, pois são desencadeadores dessas memórias, tendo em vista a necessidade que os mais velhos têm de narrar as históricas vivenciadas para os mais novos, numa atitude de respeito aos que se passaram e observando os que virão depois. Nesse ponto, parece-nos oportuno trazer o sentimento da personagem Tio Tatão, do livro *Becos da Memória*, da escritora Conceição Evaristo, quando diz, em diálogo com Maria Nova, também personagem do livro, que “as pessoas morrem, mas não morrem, continuam nas outras”. Ele continua afirmando: “[...] a sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter ouvido, os olhos e o coração abertos” (EVARISTO, 2017, p. 111).

Parece-nos, portanto, que essa questão é muito forte na comunidade Alto do Tamanduá, sobretudo em relação às interações entre crianças e adultos. É como se, de fato, nos falares, ressoassem os murmúros que vêm de longe, de um passado distante, e que suas vivências atuais nada mais são do que uma libertação dos povos que não puderam ser livres. As crianças, quando correm pelo mundo, quando brincam na árvore e nos diversos lugares da comunidade, estão justamente entregues ao mundo com todos os sentidos do corpo: observando as práticas, ouvindo as vozes e percebendo os sentires das outras pessoas. O olhar está sempre atento.

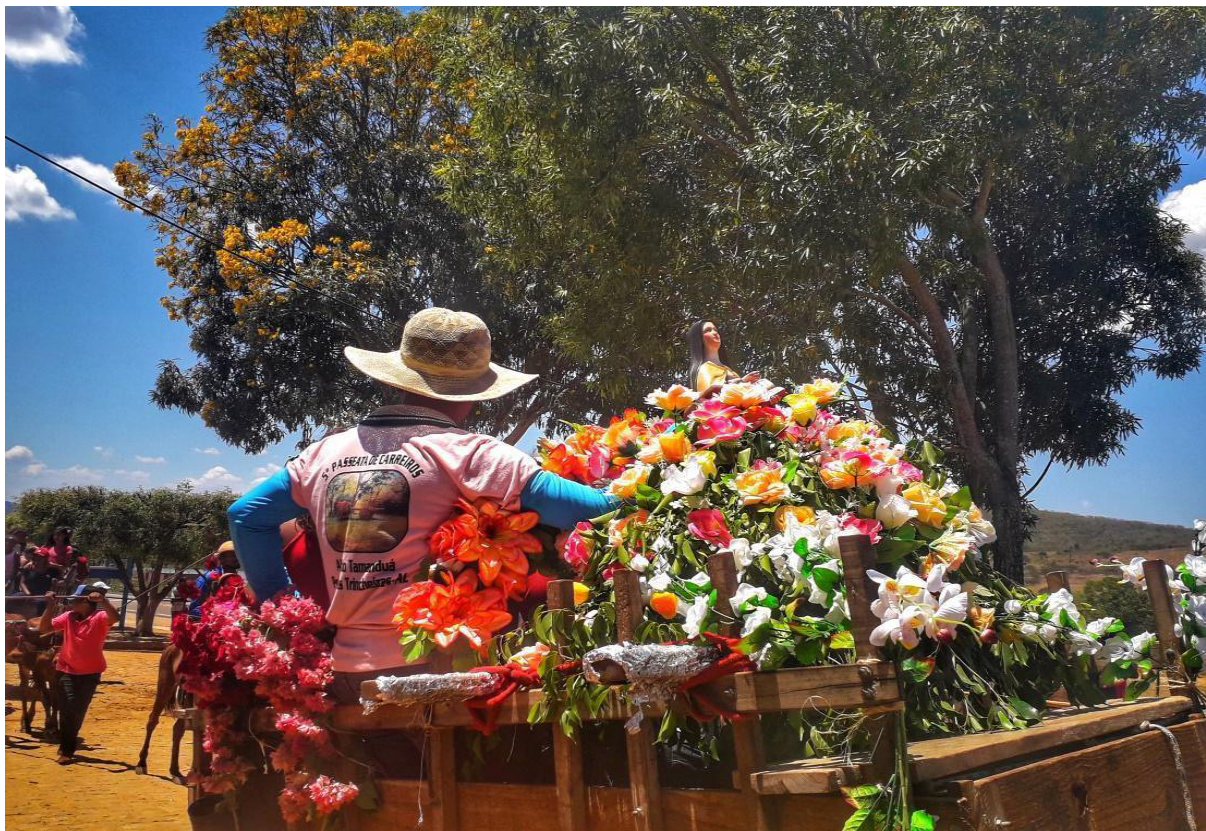
A pedagogia griô emerge como perspectiva analítica diante dos enlaces entre memórias, histórias e palavras. No ato de recriação dessas histórias, memórias e palavras, instala-se a resistência: “[...] a pedagogia griô intensifica os canais de percepção da realidade, ritualizando o diálogo e o próprio processo de ensino e aprendizagem entre as idades na escola e na comunidade” (PACHECO, 2008, p. 86). O contato com a comunidade fora do âmbito escolar só fortalece o entendimento de que “[...] caminhar na trilha é uma escola de cultura e de vida” (PACHECO, 2008, p. 62).

Como referido, as crianças quilombolas do Alto do Tamanduá guardam lembranças que não são exatamente suas, mas herdadas de outras gerações, notadamente dos avós, como Poliana demonstra. Cotidianamente, buscam, em seu contato com a natureza, construir esses fios com outras infâncias, a partir de interpretações míticas, religiosas e nos significados que

saltam dos brinquedos de barro, dos sons que ouvem do mato e identificam os pássaros e outros animais, como também quando pedem a proteção divina. Neste sentido, Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que as crianças vivem em um período histórico e que, portanto, pertencem a um grupo cultural. No processo de produção de suas interações sociais, constroem seu jeito de ser criança. Corroboramos com os autores quando afirmam que as crianças estão nos espaços e, ao ocupá-los, apropriam-se, [re]construindo e formando novas territorialidades.

4.2 Narrativas das crianças quilombolas sobre assombrações, festas de santos e louvação

Retrato 18 - A procissão



Fonte: Acervo da autora (2019)

Durante os momentos em que estávamos na comunidade-campo de pesquisa, íamos, continuamente, observando as relações das crianças com as pessoas adultas e idosas, como já referimos; atentávamos também a outras dimensões e aspectos marcantes das relações que se estabelecem naquele lugar, como é o caso da religiosidade, cujas práticas edificam o sentido de pertencimento dos sujeitos e sua ligação com o divino – o que acaba impactando, também,

nos modos de ser criança, uma vez que elas participam das festas de santos e das louvações que ocorrem todos os anos, bem como estão emaranhadas nas teias de sentidos sobre as assombrações, vida e morte que ali se estabelecem.

A imagem que trazemos anteriormente retrata o novenário de Santa Teresa d'Ávila, ou Santa Teresinha, realizado anualmente do dia 23 do mês de outubro ao primeiro dia de novembro. Na abertura, no primeiro dia, a imagem da Santa é levada em um carro de boi para percorrer as principais vias da comunidade, ornamentada com flores e acompanhada por pessoas adultas e crianças em cantorias, como a que podemos ver a seguir:

Glória a Deus neste dia tão belo
Honra e glória a Jesus Salvador
E à florzinha gentil do Carmelo
Revestida de grande esplendor.

Derramai vossa chuva de rosas!
Teresinha da Pátria e do amor
Sobre a Igreja e sobre as almas ansiosas
Que a vós clamam com tanto fervor

Avezinha que em meio das flores
Lança ao longe seus trinos de amor
No Carmelo os mais ternos louvores
Dirigistes alegres ao Senhor.

Desse modo, nesta subseção, sou tomada pelo sentimento dessa mística que envolve o olhar e as palavras da comunidade Alto do Tamanduá durante o novenário. Neste escrever, recorro às linguagens presentes no *corpo-griô*, que, ao contar histórias, traz a musicalidade nas palavras, a cadência nos movimentos, bordando com histórias a vida nas comunidades. Ou seja, habitam o universo dos/as cantadores/as fervorosos/as desse Hino crianças, mulheres e homens que encontram/encontraram, na procissão da padroeira de sua comunidade no Alto do Tamanduá, um lugar promotor de encontros de gentes, de fé, sonhos, agradecimentos pelas

graças alcançadas em suas promessas no “pé do santo” e, principalmente, pela intensa emoção quando os olhos fitam o andor e a imagem de Santa Teresinha (muito florida), que irradia a presença divina.

Nesta direção, minha intenção também foi a de entender, por meio das vozes e ações cotidianas das crianças do Alto do Tamanduá, como vivenciavam, por exemplo, as relações intergeracionais, especialmente em relação aos aspectos da religiosidade, marca muito forte nas práticas da comunidade. Ao chegarmos às residências das pessoas, era possível observar as imagens de santos penduradas nas paredes e várias outras em formato de estátua ao lado das portas, como pode ser visto na imagem que abre esta seção.

Logo percebemos que os sujeitos eram predominantemente católicos, com a presença de alguns evangélicos da Assembleia de Deus, e que as expressões religiosas de matriz africana eram praticamente inexistentes. Na verdade, elas eram vistas como sinônimo de “macumba” ou “coisa ruim”, que traziam, por isso, um sentimento ofensivo e pejorativo para a comunidade. Nas narrativas, como veremos adiante, ser visto cultuando qualquer religião que não seja a católica, ou protestante, é sinal de que o sujeito não é uma boa pessoa e que deve ser evitado a todo custo.

Neste sentido, Custódio (2019), ao realizar pesquisa no Amapá, na comunidade quilombola protestante do Mel da Pedreira, identificou resultados semelhantes, sobretudo ao trazer as vozes dos nativos, que diziam que a salvação divina estava garantida apenas aos que se convertessem ao protestantismo. No entanto, o pesquisador encontrou, ainda, indícios de que “[...] embora essa comunidade apresente princípios protestantes em sua forma de vida, nos hábitos e nos costumes, há evidências de resistência de religiosidade africana em suas manifestações religiosas” (CUSTÓDIO, 2019, p. 71).

Corroborando com o autor, também observamos que essa é uma questão muito delicada no Alto do Tamanduá, especificamente quando se trata das crianças: elas são alertadas dos “perigos” de se frequentar determinados lugares vistos como sobrenaturais, em virtude das práticas de macumbaria que, hipoteticamente, realizar-se-iam ali. Tanto que passar numa encruzilhada sem se benzer é sinal de que terá problemas futuros, como nos disse Bruna (11 anos), quando passávamos por uma:

Bruna: Ave Maria, se benze, gente.

Pesquisadora: Por que, Bruna?

Bruna: Oxe, mulé, uma encruzilhada.

Pesquisadora: E qual o problema?

Bruna: Se você passar por uma dessas e não se benzer, pedir proteção, é capaz de você sofrer algum acidente depois, nem que seja uma queda, e ficar toda machucada.

Pesquisadora: E por qual motivo, o que tem aqui?

Bruna: Macumba da braba.

Todos riem.

Tais gestos e as crenças que os sustentam fazem parte do imaginário social das crianças, que ouvem os mais velhos dizerem que as práticas, por exemplo, voltadas ao candomblé e à umbanda são ações do demônio na terra; demônios, no plural, que vieram atormentar os santos.

É importante dizer, neste sentido, que, historicamente e na contemporaneidade, estamos vivenciando práticas fanáticas e intolerantes quanto às religiões de matriz africana, resultando em ações violentas aos praticantes dessas religiões. Assim, Custódio (2019, p. 72) nos alerta que: “É indispensável reconhecer que as comunidades remanescentes de quilombo de hoje ainda são verdadeiros espaços de luta contra a opressão, pela identidade coletiva mantida através dos tempos, assim como eram também os antigos quilombos”.

Concordando com o autor, valemo-nos também da pesquisa de Oliveira (2013), realizada na comunidade quilombola de Manoel do Rego, na região de Solidez – cidade de Canguçu, localizada a 274km de Porto Alegre. O pesquisador visou compreender, de maneira geral, “as relações entre desigualdades étnico-raciais e dinâmicas políticas de constituição de comunidades de quilombos, mais especificamente, a situação de exclusão religiosa e as respectivas estratégias de enfrentamento vivenciadas pelos negros na comunidade Manoel do Rego (Canguçu, RS)”. Os achados de Oliveira (*idem*) são importantes para o contexto desta tese, no sentido de situar a questão da religiosidade e como ela é um fator catalisador de inserção ou exclusão social, sobretudo em relação às comunidades quilombolas. Nesta direção, a comunidade de Manoel do Rego foi, no passado, palco de intensas disputas entre os brancos e os negros da região, pois os primeiros eram contrários à ideia de que os últimos frequentassem a igreja que ficava próxima à comunidade, de origem alemã.

As disputas foram tão intensas, a ponto de os mais velhos, herdeiros dessa lembrança, recusarem-se a falar sobre o assunto, preferindo o silêncio ou mesmo o esquecimento. Essa situação levou a comunidade a criar sua própria congregação, em 1922, e a conversão à comunidade evangélica luterana, para Oliveira (2013), funcionou como uma luta moral para os sujeitos excluídos, que sempre eram vistos como os “baderneiros”. Assim, o pesquisador afirma que:

Se a religião constituiu uma forma de afirmação de superioridade dos descendentes de imigrantes de alemães na localidade, pode-se dizer, também, que ela foi uma das formas de imposição da posição dominante dos brancos em relação aos negros e que se manifestou, de forma clara, na exclusão e na negação do acesso destes aos cultos e às reuniões na Igreja, assim como ao ingresso e participação na vida comunitária, através da ocupação de postos e posições na comunidade luterana. (OLIVEIRA, 2013, p. 146).

Nessa perspectiva, parece-nos que, a partir do momento em que os quilombolas sertanejos rejeitam os cultos das religiões africanas, eles estão, na verdade, tentando lutar contra toda forma de exclusão que poderia advir da sua aceitação explícita, pois vale lembrar que o Alto do Tamanduá fica localizado numa área-limite entre duas importantes cidades do Médio Sertão alagoano, sendo atravessadas pela BR-316. Se, nos dias atuais, mesmo os seus membros sendo seguidores do catolicismo e da comunidade evangélica, eles já sofrem ofensivas por parte dos passantes ou dos “de fora”, pensar as religiões de matriz africana seria o mesmo que atestar sua total exclusão e alheamento dos outros povoamentos.

Assim, os pais e avós, especialmente estes últimos, que viveram de forma mais intensa muitos dos acontecimentos emblemáticos relacionados à religião e a sua cor, tentam, a todo o momento, direcionar as crianças para outros caminhos, entendidos como o da salvação e a negação de qualquer forma de crenças. Trata-se de um reforço que se faz contínuo e permanente, nos mais diferentes gestos infantis, como ainda nos conta Gabriel: “Meu avô disse que quando a gente desobedece os mais velhos, professora, os santos ficam brabos e, depois, carece de a gente rezar uma novena para acalmar eles. Tem que ter cuidado com as pragas também”.

Nessa direção, na pesquisa de Santos (2009) junto à comunidade quilombola da Olaria, em Irará-BA, encontramos uma fecunda discussão acerca do sincretismo religioso que se estabelece (tal como no Alto do Tamanduá) a partir das práticas que se enredam entre a religião católica e práticas que têm sua origem nas matrizes africanas. Em sua pesquisa, a autora aponta que, historicamente, os negros tiveram que esconder seu culto aos orixás: mesmo após a chamada abolição da escravatura, tiveram que assumir frente à sociedade

que eram católicos. No entanto, menos do que uma negação, é possível falar da criação de práticas sincretistas em que a mistura entre o culto dos santos católicos e dos orixás forja, até hoje, expressões de espiritualidade singulares. Neste sentido, a autora argumenta que há uma complexidade no sincretismo religioso, já que a religiosidade nessas comunidades manifesta-se em múltiplas (e, diria, cada vez mais inovadoras) expressões místicas e, como tal, dá sentido à existência humana.

Conforme os estudos em Olaria, também em situação de pesquisa no Tamanduá, o catolicismo popular marca a experiência religiosa dos nativos. De acordo com Sanchis:

A religião “popular” afinal só existe porque uma religião “oficial” decide declará-la proscria e não aceitável, mas essa decisão é também reveladora: as representações e os comportamentos assim estigmatizados tornam-se mais livres para manifestar uma “afinidade eletiva” com atitudes profundas. (SANCHIS, 1983, s/p).

É o que acontece nas festas da comunidade do Alto do Tamanduá, onde as manifestações profanas e sagradas representam esse catolicismo popular, já que, durante as celebrações do novenário de Santa Teresinha, observamos uma ruptura das dinâmicas do cotidiano: espaço privado e público integram-se, com danças, musicalidade, encontros das famílias, solidariedade e partilha dos alimentos, entre outras práticas.

Decerto, a fé e a tradição atravessam gerações e selam-se, por exemplo, nos momentos de comemoração ao novenário de Santa Teresinha, espaço oportuno para rezar as almas dos mortos, pedir bênçãos e agradecer as tantas que foram recebidas desde a celebração anterior. Durante as nove noites, o grupo de rezadeiras, ininterruptamente, reza-canta as novenas, num suplicio uníssono, que ecoa entre os becos do Tamanduá e das memórias dos sujeitos crianças, jovens, adultos e idosos, conforme podemos observar a seguir, nas cenas que apanhamos no cotidiano por onde passamos na comunidade. As crianças, desde a mais tenra idade, são introduzidas nesse rito de crenças.

Cenas cotidianas que anunciam a infância quilombola entre festas de santos e louvação

Era um dia ensolarado, eram umas dez horas da manhã quando cheguei ao Tamanduá. Percebi uma movimentação diferente, em que se observava a presença de muitos carros de boi e de pessoas que se aglomeravam no campo de futebol, que fica localizado no centro do

quilombo – palco de muitos jogos aos domingos. Sem querer ir ao encontro daquelas pessoas, aguardei, na igreja, as crianças que vinham ao meu encontro. Com muitas sacolas, ao chegarem, solidarizam-se comigo. Sentamos no banco da praça para melhor conversar.

Pesquisadora: Olá, queria saber como vocês estão.

Gabriel: tamo bem, e a Sra.?

Pesquisadora: Bem, também. E os outros, estão bem, ou só o Gabriel?

Gean: Bem, também.

Pesquisadora: Que bom saber que estão bem. Vejam, vocês sabem o que é aquela movimentação de pessoas e carros de boi no campo?

Neno: Ali? [apontando para o campo]. Ah, a Sra. não sabe? [todos riem].

Pesquisadora: Sim, ali mesmo. [risos].

Neno: Ah, muié, ali é os carreiros que estão se preparando para ar novena de Santa Teresa D'ávila. Antes de acontecer mermo, um dia antes, eles saem com a imagem da Santa para mostrar para todo o mundo que vai acontecer as festas.

Pesquisadora: Nossa, que legal. E o que vocês acham dessa festa?

Gabriel: Eu gosto. Nunca tem nada aqui para a gente participar. Minha mãe todo ano doa um capão para o leilão que tem aqui todo ano, na última noite.

Pesquisadora: Por que ela faz isso?

Gabriel: É porque quando eu era pequeno... [todos riem, dizendo que ele ainda é pequeno]. Não, assim, quando eu era bem pequenino, sabe? Eu fiquei doente e minha mãe fez uma promessa para Santa Teresinha, que seu eu ficasse bom, todo ano, ela ia engordar um capão para doar para o leilão que tem na última noite. Ela também reza toda noite antes de dormi, e manda eu rezar também. Ela disse que se não fosse a Santa, eu taria morto.

É notória, na cultura sertaneja, a ligação com a divindade, que ainda explica muito das manifestações e dos regramentos sociais naquela realidade. Em nossas andanças, os encontros com muitas gentes eram constantes e, entre uma paradinha e outra, íamos descobrindo se a criança hospitalizada voltou para casa, se as grávidas “já ganharam minino” e, assim, nossa inserção na comunidade foi se dando a ponto de já recebermos convites para frequentar o espaço privado, suas casas. Na maioria das vezes em que tivemos essa oportunidade, erámos recebidas frequentemente por “Meu Padim Ciço” e as várias Marias que compõem o cenário da Igreja Católica, no formato de estatuetas dispostas na sala, como ornamento principal.

Presenciamos com as crianças a festa de Santa Teresinha em 2019, pois, nos anos subsequentes, em virtude da pandemia da Covid-19, não aconteceram os festejos, deixando a comunidade muito entristecida. Parece que estavam adivinhando que passariam os próximos dois anos sem esse momento glorioso. A Santa estava ornada por muitas flores e a igreja estava cheia para aquela primeira noite. Os noiteiros²¹ foram chegando junto com os moradores e a cerimônia foi iniciada. Um coro composto por mulheres e um homem iniciou cantando o Hino de Santa Teresinha, que foi sucedido pela homilia do padre.

Muitas crianças estavam sentadas pelo chão, em frente ao altar, do lado de fora da igreja; estavam por toda parte. Bonitas, alinhadas, esbanjando formosura e alegria. Estavam eufóricas! Um junto aos pais – geralmente as mães – estavam atentas ao ritual, cantando e participando de toda a mística. Outras aproveitaram para brincar um pouco de “se esconder” ao redor da igreja, levando, por vezes, algum adulto a adverti-las, pedindo silêncio.

Cenas cotidianas que anunciam a infância quilombola entre festas de santos e louvação

Estava sentada, acompanhando o desenrolar das ações da novena, quando observo um grupo de três meninas sentadas no chão, já que os bancos da igreja estavam todos cheios. Antes disso, ouvi, muito baixinho, de uma mãe, o seguinte dizer: “Sente ali no chão, dê o lugar a ela” (referindo-se a uma senhora que estava a chegar). Tive a sensação de que o lugar da criança é reservado a um segundo plano, que ela só tem o direito de sentar perto dos adultos caso tenham lugares disponíveis, o que denota uma visão de que as crianças não são detentoras do mesmo status de sujeito de direito. Ao mesmo tempo, fui tomada por uma outra compreensão, aquela que nos remete à boniteza do cuidado com o outro, do respeito aos mais velhos e da aprendizagem de valores importantes no espaço comunitário.

Ao fazer essa observação, olho para as meninas e sorrio, ao que retribuem. Saio um pouco de lado no sentido de conversar com elas, acreditando que estavam chateadas pelo fato de estarem sentadas naquele lugar.

Pesquisadora: Olá, tudo bem?

Ana: Tudo! [um leve sorriso].

Pesquisadora: Por que estão sentadas aqui?

21 São grupos convidados de outras paróquias para, naquela noite, abrilhantar e conduzir a cerimônia. São responsáveis pelos cantos e outras partes do ritual.

Bianca: Nossa mãe mandou, porque Dona Cícera chegou e ela disse que era pra gente dá o lugar a ela.

Pesquisadora: Ah, e foi?

Patrícia: Mas a gente gosta de ficar aqui, é mais melhor, a gente vê tudo mais bonito, porque ficamos mais perto.

Pesquisadora: Ah, legal.

Ana: Quer ficar aqui também?

Pesquisadora: Fico um pouco. [nesse momento, sentei numa cadeira próxima].

Ao término da cerimônia, que tem duração de mais ou menos duas horas, observo as pessoas dirigindo-se às barracas que vendem comidas típicas da região, como mungunzá, arroz-doce, bolos de macaxeira e de milho, doce de leite, cocadas, bem como outras iguarias como cachorro quente, bolos com cobertura de chocolate, brigadeiros, dentre outras delícias fabricadas na comunidade e, por vezes, ofertadas em forma de agradecimento por graças alcançadas, como também em sinal de zelo em realizar um belo encontro entre tantas gentes.

As crianças, se não fossem as primeiras da fila, realizavam manobras para chegar logo à frente e comprar. Já saem de casa com seu tão esperado dinheirinho no bolso. Recebem um “agrado” da avó aposentada, que distribui um pouquinho para os netos durante a tão esperada festa, ou um padrinho, que lembra os festejos e também favorece as crianças. Observamos o quão ficam satisfeitas em gerenciar seus próprios recursos. Usam, nesse movimento, uma linguagem gestual acentuada. Pulam quando são pequenos e as pessoas que atendem não as percebem, falam alto, acenam com as mãos.

Circulam pela festa sozinhas ou em pequenos grupos, acompanham as prosas dos adultos, opinam; às vezes, suas falas são interditas, mas, na maioria das vezes, agem com muita desenvoltura. Algumas auxiliam na venda de cartelas para o bingo e até marcam junto aos pais, desejosos de ganhar os prêmios, que vão desde ventilador e brinquedos a animais que são tomados como prêmio, geralmente galinhas, ovinos e bovinos de pequeno porte. Durante a festa, pudemos observar também como as crianças estão sempre juntas e estabelecem partilhas de suas aquisições na barraca de lanches.

A pesquisa de Santana (2015), neste sentido, sobretudo a respeito dos aspectos metodológicos, dá-nos importantes contribuições, tendo em vista que ela fez uso da observação participante, registros fotográficos, desenhos, passeios, entrevistas e outros recursos

metodológicos, ensejando compreender, a partir da convivência nos espaços comuns, como se davam as diversas possibilidades de aprendizagens, como as crianças aprendem a ser quilombolas. Acompanhar as crianças significou – tanto na pesquisa da autora, como aqui – atentar para as práticas culturais que ocorrem em festas, como as novenas de Santa Teresinha, brincadeiras, expressões de religiosidade e trocas de experiências com os mais velhos, prática comum no terreiro do quilombo, especificamente com os avós biológicos, bem como os outros sujeitos mais velhos, aqueles que mantêm uma relação de parentesco social com as crianças da comunidade e se “afeiçoam” a elas. Santana (2015, p. 6) enfatiza que: “O extenso calendário festivo [...], as brincadeiras e tarefas domésticas [...], projetos e oficinas [...] asseguram às crianças um modo singular de viver sua infância, elaborando e reelaborando suas identidades de crianças”.

É importante destacar, ainda, a ideia que discutimos anteriormente, acerca do sincretismo religioso presente no quilombo e como isso reverbera nas relações das crianças com o mundo, principalmente na escola. A pesquisadora Souza (2015) aponta que, na escola, as crianças, na relação com a sua ancestralidade a partir das manifestações da umbanda e do candomblé, são denominadas (pejorativamente) “macumbeiras”. Para a autora, as crianças vivem o espaço do quilombo de forma atenta aos simbolismos religiosos presentes nos lugares, seja das vozes que ressoam das matas, quando transgridem alguma recomendação dada pelos adultos, a exemplo de tocar as imagens das santas colocadas às margens da cachoeira e a correlação disso com algum infortúnio, bem como o que podem ou não fazer naquele lugar e o que é permitido dizer. Essas aprendizagens são significativas para a manutenção do pertencimento étnico-racial do grupo. Em consonância com a pesquisa mencionada, as crianças do Tamanduá também apresentam receio em relação a algumas manifestações afro-religiosas, bem como em relação à pronúncia de algumas palavras, tais como *macumbas*, *vudu*, *espíritos ruins*, *almas mal-assobradas* e *malassombros*.

As crianças compreendem a força que emana das palavras, na medida em que as interditam; mas, curiosamente, também as invocam para livrá-las de dificuldades, como: “valei-me, meu Padim Ciço” ou quando pressentem, por exemplo, a chegada dos redemoinhos e, com alegria, querem intensificá-los entrando na nuvem de poeira, gritando e rodopiando junto: “rapadura queimada”, por repetidas vezes. Ao perguntar sobre o assunto, elas não souberam responder, dizem apenas que sempre ouviram os adultos dizendo tais palavras. Na versão dos adultos, a pronúncia dessas palavras ou um assovio ajuda bastante intensificar a força do vento quando peneiram o feijão após a sua bata; o vento leva para longe as impurezas.

A questão da religiosidade é muito forte e presente nas conversas com as crianças, de modo que, a todo o momento, fazem referência aos inocentes e pecadores, como se houvesse, *a priori*, um julgamento das práticas religiosas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos da comunidade. No que se refere às práticas consideradas como “desviantes” ou “condenadas ao inferno”, a exemplo da já citada macumba, observamos que as crianças constroem diferentes interpretações, de acordo com o que ouvem e veem. A resposta de **Amanda** (10 anos) a esse ponto foi oposta a algumas hipóteses que fui construindo ao longo da pesquisa, dentre elas, de que as crianças desconheciam ou não tinham referenciais em relação às religiões de matriz africana, dada a forte presença dos católicos – como vimos na celebração de novenário –, e de evangélicos. Até aquela conversa, eu não tinha atentado para nenhuma manifestação presente na comunidade. Amanda disse-nos ter morado na Bahia e que “lá as pessoas têm mais uma religião: a macumba”. Diz ela que foi umas duas vezes “olhar” o ritual. E pergunta na roda: “Aqui tem não?”. Algumas crianças ficaram se benzendo e disseram que ali também tinha macumba.

Pesquisadora: Como assim?

Edson: As pessoas jogam coisas numa encruzilhada. E correm!

Pesquisadora: O que tem nessas coisas jogadas?

Amanda: Galinha preta, cachaça, cigarro, sei lá...

Edson: Nunca olhei isso, não. Mas sei que as pessoas fazem escondido.

Pesquisadora: Escondido de quem?

Bruna: Do povo. Tem gente que não gosta. Se pegar, é uma vergonha. A pessoa fazendo coisa errada. Por isso aqui tinha uma mulher que fazia macumba e o povo tinha medo dela, foi embora morar em Sergipe. Acabou mais isso...

As falas das crianças fazem-nos compreender que, mesmo que nos períodos de ida ao campo eu não tenha visto nenhuma informação sobre a presença de algum terreiro de candomblé, há manifestações que trazem, nas oferendas, toda uma simbologia do agradecimento. As crianças reconhecem a presença da afro-religiosidade, mesmo que revestida de medos e receios. A partir desse momento, passamos a olhar de forma mais detalhada a relação que as crianças constituem com sua cultura a partir dos artefatos materiais e imateriais.

Como já mencionado, Davi, de 9 anos, é o filho mais velho de uma casal de agricultores e tem, como meio de transporte predominante, a carroça de burro. Em determinado momento,

encontramos com ele puxando as rédeas do cavalo da família, sozinho e de pés descalços pela estrada de terra batida. Percebendo o quanto estava quente e como o chão deveria estar mais ainda, perguntamos para onde ia, pois estava distante do arruado.

Davi: Vou dar um banho nesse cavalo na barragem. Meu pai mandou.

Pesquisadora: Não está ferindo os pés nessa terra quente?

Davi: Ôxe, sou acostumado! [...]. Só gosto de andar descalço. [...] A japonesa²² quebra muito, escorrega e ainda “perdo” sempre. [...] Dou banho e tomo banho também, nesse calor!

Pesquisadora: Podemos ficar um pouco com você na barragem?

Davi: Pode, sim. Às vezes, fica tanto silêncio lá, que fico assombrado! Gosto muito não de vir por aqui sozinho [...].

Pesquisadora: De que você tem medo?

Davi: Tem um veio, irmão do meu avô, que é “cirmado” com a hora do pino da mei’ dia, ele diz que é a hora que as almas saem. É hora de ficar em casa, tomando uma madorninha²³.

Pesquisadora: As almas saem de onde, Davi?

Davi: Pode ser do céu ou “dos inferno”. Mas vêm para aperrear o povo! E agora vou ligeiro cuidar para voltar prá casa [...].

Pensar sobre a memória coletiva junto a uma comunidade de tradição oral é considerar a potência que há no seu sistema de crenças e que, em suas narrativas, revela, entre outras visões míticas, a presença dos *malassombros* que tanto podem estar vinculados à relação corpo e alma, morte e medo, como a outras representações, como visões, barulhos, sonhos e vozes. Em se tratando da noção de *pessoa* e sua dimensão corpo-alma, apreende-se que, em diferentes sociedades, tal compreensão ocorre de forma distinta.

Neste sentido, contam os mais velhos que ouviam os gritos de pessoas que eram levadas ainda vivas às “covas” – especialmente aquelas que faziam algo que desagradava aos coronéis da época, por exemplo, quando reclamavam de invasões em seus pedaços de terra. Essas memórias estão guardadas no seio das famílias e da comunidade como forma de prosseguir um trabalho de subversão silencioso; guardar, na memória, tais passagens representa um ato de proteção e preservação de um relicário comunitário.

22 Sandália de dedos emborrachada.

23 Um cochilo depois do almoço, pois a refeição, normalmente, é servida antes do meio-dia.

Assim, a comunidade foi construindo suas formas de resistência e de preservação da vida, criando ritos e mitos em torno dos espaços, dos comportamentos e das possibilidades de ocupar determinados lugares. Quando os mais velhos dizem para as crianças para não circularem por determinados lugares porque há *malassombros*, por vezes, é no sentido de coibir determinados trânsitos e, com isso, disciplinar a criança frente a possíveis perigos, não só para elas, mas para os demais membros da família.

E foi em um final de tarde, em uma roda de conversa, que ouvimos as crianças inquietas, olhando para o entardecer e conversando entre si.

Pesquisadora: Vocês estão querendo ir para casa? Estão achando tarde?

Bruna: Não é isso, não. É que a gente tá com medo de passar por ali. Tem uma mulher, a Rita, sabe quem é? Ela ouviu, a semana passada, uma voz chamando ela. Rita, oh Rita! Depois, outras pessoas também ouviram.

Pesquisadora: E vocês ficaram com medo?

Crianças: [...] Ave Maria! Medo é pouco. [...] Tô me pelando de medo! [...] E se for um espírito?

As falas acima remetem às conclusões de Emilene Leite de Sousa (2021) relativas a sua pesquisa junto às crianças Capuxu e suas experiências de *malassombros*, especialmente quando afirma que tais manifestações estão diretamente vinculadas à preocupação com a alma e, principalmente, com as almas que foram mortas, pois podem não ter ido, por alguma razão, para o céu e vagam assombrando para “pedir reza”.

Outro aspecto importante apontado pela pesquisadora, e que potencializa as discussões na pesquisa, é em relação à *agência* das crianças no próprio processo de criação dos *malassombros* e dos modos de lidar com eles (SOUSA, 2021). Para a autora, as crianças Capuxu constroem essa noção a partir das percepções e experiências com o sobrenatural – o que não consideramos diferente com as crianças do Tamanduá, visto que elas também compreendem que os *malassombros* são resultantes das tramas intergeracionais. Mais do que isso, ao (re)produzir seus significados, temores e expressões corporais, revelam autonomia ao criar estratégias para lidar com eles; ao mesmo tempo, também elas se mostram inventoras de novos *malassombros*.

Além disso, os *malassombros* no Alto do Tamanduá apresentam uma significativa equivalência às almas dos mortos. Ao longo de nossas andanças, tivemos contatos com múltiplas

narrativas das crianças trazendo outras cenas e dispositivos de *malassombrar*. A partir de Sousa (2021), entendo que há duas dimensões a serem consideradas na análise dessas figuras tão presentes no cotidiano das crianças: os malassombros na perspectiva das almas que precisam do contato com o mundo dos vivos no intuito de, ao receber rezas, ganhar indulgências, como também o *malassombro* (como aquele do povo Capuxu, pesquisado pela autora) que se revela a partir da existência de vultos, gritos, sonhos, puxar pelo pé à noite, quando os vivos dormem. Ou seja, transitam de uma compreensão atrelada ao processo de cristianização, vinculado à ideia de religião (a exemplo de céu, inferno, demônios, Deus) e a noção de malassombros em que não há uma vinculação direta com essas dimensões, mas apenas a uma ideia de tormento.

Não são apenas *malassombros* que permeiam a vida e as relações da comunidade no Alto do Tamanduá. Há também as chamadas “visages”: segundo D. Sebastiana, há situações que mexem tanto psicologicamente e emocionalmente que a pessoa só consegue falar depois que a “visage”²⁴ passa. “A língua fica pesada e se o pesador²⁵ pegar você de jeito, demora em acordar desse sonho malassombrado. [...] A gente fica ‘travaliando’, não sabe se tá dormindo ou acordada”.

Em nosso *espaço escutador*, as falas das crianças não deixam claras as noções de céu e inferno; contudo, compreendem que há um lugar que acolhe “as almas boas e os anjinhos²⁶ quando morrem” e outro para onde irão as almas que erraram muito: “umas almas são piores que outras, essas vão para os infernos dos infernos”. Na visão das crianças maiores, do grupo entre 11 e 13 anos, as almas, além de assombrar, às vezes vêm só pedir reza para que saiam da condição que os adultos chamam de “alma do purgatório”. A seguir, trazemos mais alguns trechos que apresentam fortemente as falas das crianças sobre essa questão:

Pesquisadora: Alguém já viu alguma alma?

Aninha: Alma, alma mesmo, nunca vi!

Pesquisadora: Então, o que viu?

Aninha: Socorro, alma a gente não vê. A gente fica arrepiada e se treme toda! Agora, as “visage”, como a luz que a gente viu no campo, aí, sim, é um malassombro brabo!

24 Termo utilizado para referir-se a uma visão que se tem de algum *malassombro*.

25 Referindo-se ao pesadelo. Só que aqui não representa só mau sono, mas um sonho de “aviso”, presságio, necessidade de penitência.

26 Anjinhos são as crianças que morrem muito bebês ainda e, por vezes, quando ainda não foram batizadas na Igreja, e para não morrerem pagãs, os pais e/ou avôs batizam, têm o poder de batizá-las em “nome de Jesus Cristo e da Virgem Maria”. Ouvimos com recorrência essas falas no campo de pesquisa, quando o assunto tratado era a morte.

Tontom: Oie, bem, ei, Socorro, deixa eu contar...

Pesquisadora: Vamos ouvir o que o Tontom tem para dizer.

Tontom: Sabe aquela lojinha que vende roupa? Perto do campo? Lá, também, a Rita ouviu chamando ela.

Pesquisadora: E vocês, o que acham?

Nesse momento, num gesto-linguagem, Tontom parou de caminhar, colocou a caixa térmica que estava dependurada em seu pescoço no chão, onde carregava e “vendia o lanche” às outras crianças do grupo para dizer: “Eu tenho medo dessas coisas, num vou mentir! Mas se a pessoa encarar, encruzando várias vezes o corpo, elas desaparecem por uns tempos”.

Foi nesse momento que as crianças disseram haver uma casa mal-assombrada no assentamento Santa Quitéria, que era a antiga sede da fazenda, hoje pertencente à Associação de Moradores, e convidaram-nos para conhecê-la. Decidimos ir no sábado pela manhã, no intuito de fazermos um piquenique. Ficamos imaginando, durante os dias que nos separavam desse evento, como seria essa casa. Reunimo-nos na figueira e saímos cedo, cada um ajudando com o lanche e outros utensílios da pesquisa.

Depois de uns vinte minutos caminhando, as crianças cantando, trocando as bolsas num sentido colaborativo de balancear o peso, encontramos as imensas varandas que conformavam a casa abandonada e, ao mesmo tempo, “mal-assombrada”. De acordo com Pires (2011), a partir da pesquisa realizada com crianças e adultos de Catingueira, na Paraíba, os *malassombros* podem ocorrer em quatro lugares: no cemitério, na natureza, em lugares afastados e nas casas mal-assombradas. A autora ainda pontua que, no caso das casas, elas podem ser pensadas a partir de duas perspectivas: a) casas velhas e abandonadas ou b) casas que são habitadas pelos vivos.

Para a pesquisadora, há uma associação no modo de conceber os *malassombros* pelas crianças e pelos adultos. Todos temem essa representação. No entanto, com o processo de cristianização, principalmente a partir dos 7 anos, o elemento religião passa a ser considerado junto à compreensão do que seria o mal-assombro. Para a autora, a atribuição de novo sentido marca a passagem da fase criança para a fase adulta, pois tornar-se adulta é cristanizar os *malassombros*, fazendo-os perder poder, deixando de serem fatos reais; portanto, não representando mais perigo, deixam de ter sentido neles mesmos, migrando seus sentidos para a esfera religiosa.

No Tamanduá, como não há cemitério, as pessoas são sepultadas na sede do município de Poço das Trincheiras ou no Barroso, cemitério em Santana do Ipanema. Desse modo, em sua

ausência, outros espaços ganham força para tais aparições. Com isso, as crianças desvencilham-se o máximo que podem de casas fechadas ou velhas e abandonadas, pois, nelas, pode ter morrido alguém. No caso do cenário do piquenique, trata-se de uma casa fechada, de propriedade da comunidade, mas que carrega a narrativa do assassinato de uma mulher por seu esposo. Ou seja, um lugar com todas as condições para as almas mal-assombradas morarem.

A casa pareceu-nos depredada pela ação do tempo: as portas estavam fechadas, mas os vidros quebrados faziam com que as crianças aglomerassem para olhar e olhar novamente, em busca de algo que as fizesse narradoras de uma história que já foi contada muitas vezes, mas em que sempre há algo novo a acrescentar. Já haviam ido lá muitas vezes, mas nunca em um piquenique e com tantas crianças juntas. No máximo, iam em trio brincar escondido dos pais e com muito receio. Tudo muito rápido, quando passavam da barragem em um furtivo banho ou quando buscavam água na carroça para os afazeres domésticos.

Foi a primeira vez que o tempo descambou, que anoiteceu, e eles já se sentiam contemplados pela aventura. Assim, e percebendo que havia uma melancia ainda remanescente da proposta do piquenique, solicitaram que a fatiássemos, selando nosso regresso ao povoado.

De igual medida, fomos surpreendidos em nossas caminhadas, dessa vez, com uma boneca de pano perdida por alguma criança no meio da pracinha da comunidade. Agachei-me para pegar e perguntar de quem poderia ser. Imediatamente, Patrícia bateu em minha mão e a boneca caiu longe. De imediato, pensei que estava suja ou outra condição que não seria agradável. No entanto, as crianças gritaram: “É boneca vudu!”.

Pesquisadora: O que é uma boneca vudu, gente?

Patrícia: São as bonecas colocadas nas igrejinhas que ficam na beira da estrada, feito aquela apontando para o outro lado da rodovia.

Pesquisadora: Ainda não consegui entender.

Foi quando começaram a me puxar em direção ao outro lado da rodovia. Em frente a uma pequena construção, estavam deitadas várias bonecas de pano.

Pesquisadora: Quem coloca?

Tontom: A gente não sabe, minha fia! Aparece aí. É coisa malassombrada!

Bruna: Você tem medo disso, é, menino? Vou pegar prá gente olhar.

Todos saem correndo. Ficamos Bruna e eu olhando as bonecas coloridas, bonitas, novinhas e negras. Mas, ainda sem respostas, continuamos curiosas sobre como pararam ali. Em outro momento, já conversando com o Sr. Francisco, de 80 anos, tocamos no assunto. Prontamente, ele disse que me explicaria. “Você não é daqui, e não deve ter entendido nada do que esses meninos falaram”. Contou, então, a história:

Quando as pessoas morrem de acidente de carro, atropeladas ou de outra coisa na estrada, naquele lugar se faz uma cruz para a alma não ficar penada [vagando] e para marcar o exato lugar e, assim, a família não esquecer onde foi o último suspiro de seu ente querido. Às vezes, as pessoas exageram e fazem uma igrejinha. Quando as pessoas passam por essas pequenas igrejinhas e querem conseguir alguma graça, pedem às almas. Ao conseguir, se foi uma criança que faleceu, levam bonecas ou colocam pedras uma em cima da outra, como sinal de agradecimento. (DIÁRIO DE CAMPO, 08 jan. 2020).

Narrada de forma muito firme e concreta, a história leva-nos a entender que a situação que o Sr. Francisco relatara fazia parte da sua memória individual, pois também ele perdera entes queridos e havia construído uma “igrejinha” para lembrar “onde foi o último suspiro” (DIÁRIO DE CAMPO, 08 jan. 2020).

Bruna, que demonstrou, em alguns momentos, não ter medo de “boneca vudu” ou de algumas almas, narra ter medo de “gente viva estranha”.

Pesquisadora: O que seria “gente viva estranha”?

Bruna: Minha avó é desse tipo. Ela mora numa casinha no meio do mato, nas brenha mesmo! Eu não gosto de ir para lá, só vou “apusso”, quando minha mãe tem que ir mesmo.

Pesquisadora: Gostaria de contar? Pode me levar lá, Bruna?

Bruna ri, balança a cabeça negativamente e diz:

Bruna: Tem como, não! Mora prá lá de Ouro Branco. E depois pode ser que ela não esteja em casa. [...] Minha mãe me contou que quando ela era nova, foi pega de dente de cachorro. [...] Toda noite, ela sai e a gente não sabe para onde vai. Diz que vai para o mato. Ela é caboclinha, olha estranho pra mim, gosta de passar a mão na minha testa e parece que tá rezando. A casa dela é uma bagaceira. [...] Homi! Não tem nem energia elétrica [...].

Pesquisadora: Como assim, Bruna?

Bruna assume uma postura similar à de sua avó. Acocora-se e começa.

Bruna: Logo cedo, ela fica separando um monte de mato, acocorada no terreiro. Depois, lava tudo e coloca no fogo, diz que é prá tomar banho [risos]. Varre a casa dela com uma vassoura feita de galhos de plantas e a comida dela é só feijão, farinha e carne. Não come nem arroz, nem macarrão. Depois que come, pega o resto e coloca no chão da cozinha mesmo, para os pintinhos comerem.

Pesquisadora: Você já tomou banho com esses “matos”?

Bruna: Na casa dela, não, Deus me livre! Minha mãe me deu um banho de sambacaitá quando eu estava com catapora. Era prá ferida sarar.

Bruna apresenta, em seu relato, um modo diferente de vida. Mesmo ela morando em um sertão rural, sua avó, já idosa e morando afastada dos filhos, por não se acostumar com hábitos vigentes em suas residências, habita um sertão carregado por arquétipos de uma ruralidade datada antes da década de 1980. Assim sendo, suscita em nós um modo de refletir que o Sertão não é linear, que apresenta falares, crenças e modos de viver que correspondem a uma ancestralidade constituída por matrizes africanas e indígenas. Ao falar que sua avó foi pega por dentes de cachorros (quando não compreende bem a expressão e nem o contexto), levamos para um *lugar-escutador* embrenhado por intenções que ressoam insistentemente nesta escrita, em defesa de uma pauta que tente traduzir a violência que os primeiros habitantes e sua descendência sofreram ao longo dos séculos.

Ao trazer para esta tese linguagens que conformam a vida dessas pessoas e suas diferenças, trata-se de um modo não só de dizer (novamente), mas de dar visibilidade às múltiplas identidades das pessoas que não puderam e (na fala de Bruna) que continuam ainda mais distantes de poder viver seus banhos de ervas, festejar a vida com rituais que, mesmo presentes nas práticas cotidianas da comunidade, são banalizados.

Quando atentamos para o fato de que os povos negros, quilombolas e indígenas passaram/ passam por um violento sequestro e roubo de seus territórios, ponderamos também que seus corpos foram roubados; esgarçados seus modos de propagar as tradições, religiões, os fazeres e o conhecimento. Mesmo assim, esses corpos sobreviveram, redimensionaram-se e assumiram posturas de luta em torno da sobrevivência (defesa dos direitos de rito, credo e crença), mesmo que, por vezes, isso tenha soado como subserviência. Mas é desse lugar que manifestam seu caráter epistêmico, expresso em sua musicalidade, tradições religiosas e no uso da natureza como forma de cura do corpo e da alma.

SER (COM) A FIGUEIRA-PALCO: A POÉTICA CRIANCEIRA NO TERRITÓRIO SERTANEJO

Imagem 8 - Figueira-palco



Fonte: Acervo da autora.

Como as demais imagens que compõem este estudo, a que protagoniza a abertura desta seção tenta se articular, em muitos tons, ao que é ser criança nesse espaço quilombola-sertanejo, onde as crianças fazem de suas brincadeiras uma ação direta sobre os objetos da cultura, conferindo sentidos para além do imediato, levando-nos a perceber outras práticas espaciais. Desse modo, os meninos e as meninas do Alto do Tamanduá rompem e produzem outras espacialidades; vivem o fascínio da rua e anseiam, tal como Patrícia sugere, ao fazer referência

ao prelúdio das brincadeiras do dia que estavam prestes a iniciar, “cair no mundo”²⁷, parte do título e *leitmotiv* desta tese. É desse modo que as crianças brincam pelos campos, nas árvores, e desafiam os perigos que a rodovia oferece, criando movimentos, ensinando uns aos outros como viver o corpo, a voz e o espaço, ocorrendo, por vezes, de irem a lugares considerados proibidos pelos adultos, como veremos adiante.

A árvore, nesse contexto, tem um significado que atravessa o Atlântico e acompanha a diáspora africana, de acordo com Carvalho (2012). A autora, em sua dissertação de mestrado, em que discute a paisagem arqueológica das áreas remanescentes de quilombos em Mato Grosso, explica que “[...] árvores são elementos da natureza que atuam como artificios ‘mnemônicos’ [...] como aquilo que é capaz, como são as árvores, de invocar nas pessoas as crenças e a cultura dos antepassados” (PRINS *apud* CARVALHO, 2012, p. 28). A tradição africana tem sua própria lógica e encontra na cultura sua representação e seu modo de caminhar, significado que não desqualifica a ancestralidade e a tradição, mas encontra, desde o processo de escravização de pessoas negras, dinâmicas próprias para evocar a integração, a diversidade, a multiplicidade de saberes e a (re)definição das identidades. Portanto, os símbolos sustentam a dinâmica civilizatória dos afrodescendentes no Brasil e encontram, na natureza, o elemento fundante dessa cosmovisão, a explicação para a existência de crianças, mulheres e homens. Sem as folhas das matas e florestas, não existe cura para as doenças do corpo e para as tristezas da alma, uma vez que “sem a natureza nada é possível, nem mesmo a nossa existência, já que somos parte dela” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 58).

No Alto do Tamanduá, foi possível compreender que o espaço onde a árvore cresce possui diferentes sentidos para crianças, adultos e idosos. Para estes últimos, esse lugar representa a possibilidade de reconstrução de memórias, uma vez que a sombra provocada pela mesma, diante de um cenário de sol causticante, deixa transparecer um acontecimento ímpar, pois é o tempo de “esfriar a cabeça” (como dito em algumas oportunidades), momento em que o descanso da memória faz com que ascendam as recordações dos tempos de outrora e as projeções para uma vida futura. É a lembrança de como foi, de como está sendo e de como será daquele ponto em diante.

Já para as crianças, a árvore é um espaço tanto de escuta aos mais velhos como de brincadeiras, pois possibilita subir e descer em movimentos repetidos e rápidos. Percebe-se que, ali, ocorre uma criação do *tempo da infância*, quase como um descanso para elas, face às labutas que precisam empreender no sentido de ajudar os pais e outros moradores. Mais do que

27 Patrícia (10 anos), ao falar dos momentos vividos nos espaços abertos do quilombo. Hora de brincadeiras, traquinagens, inventividade e criação.

isso, é como se esse tempo, o da árvore, fosse um tempo só delas, sem os adultos, sem as regras, sem os avisos e as ameaças de que serão punidas caso sofram qualquer tipo de acidente. Entre si, constroem, riem, inventam e reinventam, ajudam-se e esquecem todo um imaginário social que tenta aprisionar esse tempo de diversão. Como não têm a sua disposição outros artefatos, como brinquedos adquiridos em lojas, produzem seus próprios regramentos, por meio de uma linguagem acesa e viva, relacionada ao que ouvem e veem do mundo por onde passam, seja na própria comunidade ou em cidades circunvizinhas aonde vão, acompanhadas de seus pais na maioria das vezes.

A partir dos elementos apontados acima, acerca do significado que possui a árvore na comunidade, tanto para crianças como para adultos e idosos, é possível depreender, ainda com base em Machado (2012), que “[...] captar o significado atribuído pelos quilombolas a determinadas árvores, [pode permitir ter] um quadro de elementos simbólicos” que edificam as relações dos sujeitos com a natureza.

Sendo o encantamento uma atitude diante do mundo, concordamos com o poeta Manoel de Barros quando, na obra *Memórias inventadas: a segunda infância* (2006), diz-nos que a infância e os atos crianceiros são pulsantes meios de refletir acerca dos vestígios “dos meninos que fomos” e de sermos “caçadores e achadouros da infância” que habita em nós e no outro. Gosto de pensar no sentido da “palavra conversante” quando leio seus poemas, quando vejo as crianças do Alto do Tamanduá e, nesse emaranhado de poesia, imagens, práticas culturais, brincadeiras, religiosidade e africanidades, entendo que “[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento²⁸ que a coisa produz em nós” (BARROS, 2006, p. 34).

A palavra conversante, como nos referimos, situa muitos e importantes elementos que pulsam nas comunidades permeadas pela tradição oral, sobretudo porque traduz o modo de viver e a experiência vivida, uma vez que a natureza da palavra falada é distinta daquela das palavras escritas. Trata-se de uma palavra carregada de elã e emoção. Nas sociedades tradicionais, a palavra tem um elo com o sagrado, com o passado e com o presente; em suma, ela carrega o saber e o transmite para outras gerações. Essa defesa é fortemente expressa pelo griô maliano Tierno Bokar, quando diz que:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em

28 Encantamento do verbo encantar, do latim *incantare* (CAMARA JUNIOR, 1992 *apud* BARROS, 2006), aqui operando como o canto que enfeitiça e que cria outros sentidos para o mundo ao inebriar.

tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BOKAR *apud* OLIVEIRA, 2018, s/p)²⁹.

Nessa direção, esta seção objetiva apresentar como as crianças, nos espaços do quilombo, compartilham a palavra com outras crianças e com os adultos, construindo espaços de encontros, e como produzem, nesses lugares, suas culturas infantis. Para tanto, organizamos o texto em dois momentos, a saber: no primeiro momento, apresentamos a árvore-palco, uma figueira que se localiza nas encruzas da comunidade, um lugar carregado de simbolismos e histórias e que ganha potência pelo olhar do sujeito de ancestralidade africana. Desse modo, discorreremos, ainda que brevemente, acerca de como, no universo africano, todos os elementos da natureza fazem parte de uma cosmovisão que guarda os destinos, o conhecimento e a sabedoria. Em seguida, tomaremos como objeto de análise as brincadeiras e o cenário que se monta para que os movimentos e as poéticas criancieiras ocupem a cena e revelem como ocorre essa simbiose entre a criança e o seu universo, como seu corpo interpreta e abre possibilidades para novos movimentos, modificando e construindo atos que transitam entre a realidade e a imaginação. Para tanto, ao interferir nos espaços, apropriam-se de suas materialidades, modificando, (res) significando e participando das tramas que constroem suas culturas.

5.1 Da Figueira-Palco aos espaços brincantes da Comunidade

Desde os primeiros momentos em que chegamos ao Alto do Tamanduá, os braços abertos da frondosa árvore nos convocam a adentrar mais e mais no território. A árvore parece exercer um fascínio sobre as pessoas, pois, a todo instante, um repousa sob sua vasta sombra, como um grande manto que acolhe nos momentos em que os *corpos precisados* – seja pelo escaldante sol ou para uma fresca como exercício de imaginação, rememoração ou reflexão sobre a vida – a ela recorrem. Essas foram as primeiras impressões, mas, ao longo dos meses em que lá estivemos, revelaram outras cenas.

A árvore que ficou no meio do caminho, tornando-se empecilho à construção da estrada, resistiu e continuou emanando energia, proteção, acolhimento e fresca em um sertão de temperaturas tão elevadas. Estamos falando da figueira que, neste texto, ganha *status* de árvore-palco, cenário produtor de múltiplos encontros-espetáculos, lugar onde a palavra circula, o silêncio assume o dom de reparar as mazelas da alma e os corpos brincantes das crianças

29 Artigo referente a *Pedagogia da Ancestralidade*, escrito por Kiusam Regina de Oliveira e disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE.

enroscam-se em seus galhos, como se quisessem sorver a seiva, a energia vital e a resistência que há em seu esplendoroso verde.

Consoante as palavras de dois autores que nos ajudam a espiar o mundo sob outra perspectiva, anunciamos, com eles, que:

As sabedorias ancestrais ensinam que não existe no universo o grande e o pequeno. O que há é a harmonia entre as coisas que possuem tamanhos distintos, sem relações de grandeza que, desprovidas de sentidos, não acrescentam nem diminuem nada. [...] Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado. Se oriente, desanuvie seu sentir, respire, respire o pó das árvores que são vida muito antes de existirmos. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 8).

Ao convidar para essa grande roda (mundo), a diversidade do conhecimento se coloca como possibilidade de encantamento, de vir a ser, de tornar-se sujeito implicado com os movimentos visíveis e invisíveis. É desse lugar que a filosofia africana nos nutre com alguns elementos, para que desfoquemos a visão cartesiana que abasteceu nosso olhar durante toda uma vida. Consubstancialmente, tais aproximações expandem o entendimento acerca de como as relações urdem a política da vida.

No espaço da pesquisa, os rastros da ancestralidade marcam, com sua presença, a comunidade quilombola, especialmente quando a figueira torna-se palco de encontros: de namorados, de festividades, de idosos que contam histórias, de crianças que brincam e, ainda, entre tantos outros atos (in)visíveis, da louvação, que vai acontecendo como ato imanente de reencontro com as raízes culturais africanas, como o acontecimento que trazemos a seguir e que mostra como ocorrem esses encontros, por vezes inesperados.

Acontecimentos cotidianos que figuram a existência de raízes culturais africanas e enlaçam a infância do Alto do Tamanduá

Era uma manhã nublada. O sol nos dava a entender, desde cedo, que não apareceria tão forte naquele dia. Mas sempre nos mantivemos à espera dele. Foi num momento comum de andanças, em que estive mais próxima dos lugares, conhecendo-os, que ouvi, ao passar perto da figueira, uma história muito importante para o universo infantil.

Tontom: Bora brincar na árvore, bora?

Patrícia: Ah, vou nada agora, eu já fui lá ontem. Estou com preguiça de ir lá.

Pesquisadora: Que linda aquela árvore. Verdinha sempre. Vocês gostam de ir para lá?

Todos falam ao mesmo tempo.

Bruna: Homi, deixa eu falar.

Patrícia: Fale, mulé, fale, aperreio danado.

Bruna: O meu avô disse uma vez que todo domingo eles ficavam aí, debaixo, falando e cantando umas músicas que ninguém entendia, e que só os mais velhos sabiam o que estava sendo dito. Parece até que falavam outra língua. Minha mãe disse que já veio um monte de vez. Eu acho que isso tem muito tempo já. Eu nem devia ser nascida.

Tontom: Claro que não era. Tu ainda é uma criança, menina, isso já tem muito tempo.

Pesquisadora: Nossa, que legal. Seria importante que ainda tivesse atualmente, para que a gente pudesse acompanhar um pouco, num é?

Patrícia: Era, mas ainda hoje tem um monte de gente que vem ficar aí nessa sombra, fica conversando e nós é que fica brincando e muito aí. Só não vamos agora. Toda vez que tem gente cansada, vem ficar aí. E também os meninos mais velhos que têm galo de briga vêm botar eles aí, nas gaiolas onde eles prendem os bichos. Ficam aí, e demora sair, às vezes a gente não pode nem brincar muito, e fica esperando eles sair.

Tontom: É verdade. Meu irmão e meu pai criam galos de briga, e às vezes traz praí.

Pesquisadora: Então essa árvore é muito importante para a comunidade?

Tontom/Patrícia: Demais, muito mesmo.

Tontom: Ia cortar ela, mas não deixaram, iam fazer essa escola aí, e quiseram cortar ela, mas foi uma “briga” danada e foi lá, foi cá e não deixaram.

Nesse momento, percebi o quanto aquela comunidade enxergava a árvore como um palco, em que entravam em cena diversos atores, desde namorados até crianças, sempre brincando, e adultos, que conversavam entre si durante longo tempo.

Árvore-palco-figueira: diferentes modos de conhecer e de produzir epistemologias que nos levam para os contextos culturais em que elas são gestadas. “É onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito [...], é base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros” (SOMÉ, 2007, p. 35). Aqui, defendemos que o ato de ser (com) a figueira é um permanente ritual, que sustenta simbolicamente a cultura afro-brasileira naquele lugar.

A partir das experiências vistas e vividas na e com a comunidade, percebo que a árvore também se torna falante, na medida em que se efetiva como lugar-escutador que permite a produção de memórias, de *alembraças* que marcam o território do Alto do Tamanduá. Portanto, queremos trazer para a cena a figueira-palco, mostrando sua potência e traduzindo, imageticamente, a arte desse encontro, que atravessa gerações (Retrato 17).

Observaram-se, na mesma medida, que os elementos naturais, como as ervas, constituem o universo cultural ancestral da comunidade. Em se tratando das culturas tradicionais no espaço rural brasileiro, com destaque para as comunidades quilombolas, nesta tese, a existência de uma arte de conservação do patrimônio natural (biodiversidade) efetiva-se como uma espécie de equilíbrio necessário à vida coletiva e à manutenção de seus etnosaberes. No território étnico-racial do Alto do Tamanduá, como já referido em seções anteriores, a comunidade utiliza, com muita frequência, plantas em rituais de louvação e também para fins medicinais, empregando-as em chás, banhos, unguentos, defumadores e garrafadas, tanto para sarar as dores físicas de pessoas quanto de animais. Em nossos contatos com os quintais, enquanto estávamos com as crianças, pudemos perceber que, mesmo com pouco espaço em algumas residências, pelo menos uma hortelã da folha miúda, uma alfavaca, um sambacaitá, entre outros, fazem parte desse universo de etnosaberes. Por mais que a seca apresente-se como um elemento limitador do cultivo, há uma variedade importante de ervas e plantas ali presente.

Além do uso como fármacos, as plantas também exercem outros papéis na comunidade: assumem o lugar de proteção contra tudo o que de nocivo vier da porta para dentro. Portanto, encontramos, em quase todas as residências, espécies como espada-de-são-jorge, comigo-ninguém-pode e pião-roxo adornando as entradas contra o “olho grande”.

Os povos remanescentes de quilombos, ao se valerem do conhecimento do mundo que os cerca e de mitos e crenças que fundam seu pertencimento ao território fazem uso de matérias-primas mais adequadas à construção de suas residências e, com precisão, sabem qual é a melhor madeira para acunhar um cabo de enxada e quais cuidados ter no preparo de alguns alimentos, por exemplo, aqueles cujas folhas, uma vez fervidas, morrem.

Retrato 19 - Árvore-figueira



Fonte: Acervo da autora.

Voltando à discussão sobre a árvore: sendo a figueira uma árvore de grande porte, atingindo em torno de 20 metros de altura, e com inserção no mundo de mais de 750 espécies, no Alto do Tamanduá, ela é tratada por gameleira e figueira-brava e resiste, naquela paisagem, há mais de 100 anos. Seus frutos não são consumidos, dado o líquido leitoso que soltam, podendo provocar problemas na pele. A imponente figueira assume,

no espaço da comunidade, um lugar de destaque, pois se encontra nas imediações da escola recentemente construída, e serve de passagem para outras localidades, por exemplo, o Jorge. Estrategicamente, parece que as construções foram se erguendo em decorrência de sua existência, pois todas as pequenas ruas desembocam na figueira.

Na imagem acima, por exemplo, podemos observar dois grupos de crianças. O primeiro, aglomerado ao lado direito da foto, representa o grupo dos maiores, aquelas que são etariamente crianças, mas socialmente já se reconhecem como homens, dando a entender a força das relações que se estabelecem na comunidade, sobretudo no que se refere aos ritos de passagem que elevam o *status* da menina ou do menino a determinadas categorias – como homem ou mulher – e que traz uma série de possibilidades, a exemplo da própria inserção em determinadas áreas que antes eram proibidas. Percebemos, ainda nesse grupo, que os corpos ficam mais atentos e parados, são muito observadores. Para as crianças desse grupo, a árvore-palco tem outros significados, pois é o espaço em que podem estar diante dos passantes, cautelosos e atentos em seus falares.

Em contrapartida, como observamos no segundo grupo, à esquerda da foto, há crianças menores, dispostas em várias posições e que possuem diferentes relações com aquele lugar. São as mais descontraídas, as que se reconhecem como sujeitos infantis e usam diversos malabarismos que demonstram essa condição. São os sujeitos que, aos olhos dos adultos, fazem “traquinagens”. São aqueles cujos ouvidos e olhos penetram os mais diversos lugares e conseguem acessar diferentes esferas sociais da comunidade.

São, ao mesmo tempo, os que rompem, por vezes, as rudezas dos falares e dizeres, os que também se dizem brincantes o tempo todo, que se embalam no mundo das possibilidades e atravessam as fronteiras da materialidade, pois, na ausência “do que fazer”, como propalado muitas vezes, fazem nascer uma série de acontecimentos, por meio dos códigos que foram sendo construídos ao longo das interações, como o característico “bora”, que, além de constituir uma outra convenção para a palavra “vamos”, significa a entrada no universo da comunidade, sem nenhuma definição apriorística do que se fará. Sabe-se, de antemão, que é um convite para ensaiar partidas, voos, itinerâncias e encontros.

Também percebemos, em nossas andanças-observações, que o modo como as crianças lidam com os seus corpos brincantes na produção de performances, brinquedos e brincadeiras denota uma organização coesa entre pares, já que se encontram por faixa etária, sexo e em grupos fechados, sem a presença de crianças de outras partes da comunidade. As crianças maiores assumem, preferencialmente, brincadeiras que exprimem maior espírito aventureiro. Gostam de esconder-se no mato mais fechado, brincar de polícia-ladrão, recriam situações de filmes vistos na televisão, montam esconderijos pela comunidade, ocupam espaços que, aos olhos do adulto, não produzem mais significados e que, para as crianças, passam a ser um palco com cenas que exprimem força, captura e resistência do outro brincante.

Ao transitarem pelos quintais, pelo campo de futebol, embaixo das árvores e por espaços comuns da comunidade, revelam, em suas interações, atitudes brincantes que contribuem para as aprendizagens coletivas, para o exercício da imaginação e para a modificação do espaço, do tempo e dos objetos a partir desse brincar. Ao mesmo tempo, traduzem as marcas que carregam em suas vidas: alegrias, tristezas, sonhos e descobertas que expressam no ensaiar de papéis e no criar e recriar, um movimento lúdico produtor de habilidades e de aprendizagem dos valores sociais presentes nas práticas culturais de que participam, que não envolve só as crianças, mas todo o grupo.

Corroboramos com Santos (2015) ao afirmar que a antropologia tem nos ajudado a compreender que as crianças e suas formas de estar e se relacionar com o território indicam, por meio de suas brincadeiras e da produção de seus brinquedos, muito do que é ser criança no Alto do Tamanduá, uma vez que, desde muito pequenas, elas acompanham os pais em suas atividades e, nesses momentos, valem-se dos artefatos que encontram para produzir seus objetos brincantes. Por conseguinte, estabelece-se um movimento em que, ao mesmo tempo em que se brinca, trabalha-se, já que observamos como as crianças encontram modos de criar, em seus afazeres diários, sua relação com um sistema de significados culturais existentes nos espaços rurais e quilombolas.

As crianças desenvolvem um papel essencial nesse processo, pois combinam novidade e tradição. Na comunidade, a memória é incorporada nas atividades diárias por meio da tradição e dos costumes. As crianças refazem as experiências que são passadas pelos mais velhos e as trazem para o presente, integrando também elementos da contemporaneidade e aspectos inovadores e criativos. Isso ocorre porque “[...] o que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2005, p. 31).

Pensando, ainda, sobre o brincar e a brincadeira como atos criados pelas crianças nos seus espaços socializadores, Sônia Kramer (2002, p. 170) ajuda-nos a compreender essa palavra, em sua potente amplitude:

conforme o idioma (*spillento, play, jouer*), apresenta diversos significados: dançar, praticar esportes, encenar uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar, todos eles se relacionam à produção de um sujeito protagonista de suas ações. A criança que brinca, ao brincar, rerepresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa e faz.

Com base nas questões tratadas acima, e como podemos observar, a árvore vai se tornando palco de brincadeiras no Alto do Tamanduá à medida que as situações cotidianas levam as crianças a cirandá-la, em uma artesanaria que conecta as várias e pulsantes formas de brincar em uma árvore.

Conversas cotidianas que dão sentido ao ser criança quilombola e suas interfaces com o universo brincante

O nosso modo de pesquisar com as crianças deu-se considerando, predominantemente, as conversas cotidianas, especificamente quando estávamos na comunidade para as imersões que realizamos muitas vezes durante a pesquisa. Durante nossa estada, pedimos para que as crianças mostrassem-nos o lugar onde moravam, o que faziam para estar com os outros e, ainda, quais as brincadeiras de que mais gostavam e como faziam para realizá-las. Fomos percebendo, portanto, que havia uma diversidade de espaços e tempos que eram aproveitados para tais ocasiões de encontros e diversões, a exemplo das árvores, lugares preferidos das crianças, como vimos na subseção anterior. Nessa oportunidade, estava, mais uma vez, com o grupo de meninas e meninos que foram os sujeitos diretos desta pesquisa, quando ouvi:

Patrícia: Vamos cair no mundo?

Pesquisadora: Como assim, Patrícia?

Patrícia: Cair no mundo, mulé, oxe, sabe o que é não? [Risos de todos].

Pesquisadora: Queria que você me explicasse, me dissesse o que era, para onde, ou o que vamos fazer.

Tontom: Ah, professora, ela está dizendo pra gente sair por aí.

Pesquisadora: [Risos.] Ah, entendi. E o que vocês fazem durante esse horário? [Eram 14h].

Bruna: A gente chegou da escola e foi logo comer, depois viemos pra cá, porque a Patrícia disse que tinha visto você logo cedo e a gente gosta de ficar conversando e mostrando tudo aqui para a senhora, já que não conhece nada.

Pesquisadora: Fico feliz, Bruna, que vocês gostam de estar juntos e falar sobre o lugar onde moram. Isso é muito importante. Então vamos lá, cair no mundo?

[Todos riem].

Patrícia: Bora, mulé; mulé, anda, se avexe. Oxe, esse menino é muito durmente [referência a quem caminha devagar].

Pesquisadora: Estou indo, vamos.

[Muitos risos e gargalhadas nesse momento de encontros e de procura por invenções do que brincar].

Tontom: Acho melhor procurar uma sombra, tá muito quente, uma quintura danada. Não vou ficar nesse sol quente, não.

Bruna: Ah, já sei, vamos para o pé-de-pau que tem aonde era a casa de seu Bena³⁰.

Patrícia: Eu tô quase lá, vocês não andam. Num sol desse e ainda ficam igual cágados. [Risos].

Patrícia é muito risonha e fazia tudo com muita pressa, quase que correndo, e a todo o momento apressava o grupo para seguir seu ritmo, o que não conseguíamos, tendo em vista a necessidade de cuidados aos nos locomovermos. Mas sempre tentamos seguir os seus passos.

Nesse momento, passamos a ver que, lá na sombra da frondosa figueira, já havia crianças e outras começavam a chegar. Dirigimo-nos para esse importante espaço de encontros. Ao chegar à figueira, percebemos que havia dois pequenos grupos. Um deles, constituído só de meninos na faixa etária de 11 a 13 anos, sentados ao chão em torno de um galo de briga e em discreta

30 É importante esclarecer que, a todo o momento, as crianças faziam referências a nomes de pessoas para identificar os lugares – a exemplo do que Bruna falou acerca da árvore que ficava muito próxima à casa do homem a quem ela se referiu.

conversa quando nos avistaram. Ao nos aproximarmos para cumprimentá-los, percebemos que não queriam puxar conversa, limitando-se a dizer um sussurrado “boa tarde”. Quando perguntei se estava tudo bem, responderam que sim e já foram levantando em direção a um jovem que chegava com outro galo. Ao conversar com as outras crianças, elas revelam que iam colocar o galo para treinar em um lugar mais escondido, pois era algo proibido, “se a poliça da Caatinga passa, prende”, de modo que logo saíram.

Bruna: Pronto, ainda bem que chegamos! Que sol quente! Vou me sentar aqui nessas pedras mesmo. Esses meninos aí são grandes já, eles não gostam de ficar perto de crianças pequenas como nós. [Dizendo baixinho].

Pesquisadora: Ah, é? Está bem! Estou cansada, também, mas essa pedra não está quente, Bruna?

Bruna: Nada, tava na sombra do pé-de-pau.

Finalmente, tínhamos chegado à figueira, que desafiava o sol escaldante e mantinha-se verde e frondosa, representando uma alegria para as crianças e para os fatigados, como nós, naquele momento. Ficamos ali, conversando, e as crianças, espontaneamente, começaram a brincar, subir na árvore e fazer verdadeiros malabarismos.

Patrícia: Homi, eu vou logo é subir nisso, quero ver quem sobe mais alto que eu.

Pesquisadora: Nossa, cuidado, não suba tão alto.

Tontom: Ela é assim, Socorro, sobe bem alto, parece uma lagata.

[Todos riem].

Patrícia: Óie, vocês num fique mangando de mim, não. Senão, eu desço aí e pego vocês.

Tontom: Era bom que tivesse um balanço aqui. Bora fazer um?

Bruna: Eu quero também.

Tontom: Vou em casa correndo pegar uma corda. Volto já. [Saiu correndo para a casa, que era próxima.]

Patrícia: Para onde ele tá indo nessa carrera?

Pesquisadora: Ele disse que ia buscar uma corda em casa para fazer um balanço.

Patrícia: Ah, eu quero também me balançar.

Compreendemos que as infâncias no espaço quilombola-sertanejo privilegiam os imperativos do acontecimento, das poéticas dos brincantes embrenhadas por essa interação com a natureza, particularmente com lugares que proporcionem aventuras e até mesmo riscos, tendo em vista as maneiras como realizam tais brincadeiras.

Neste sentido, reconhecemos as particularidades e especificidades que envolvem os sujeitos infantis, sobretudo as crianças residentes em comunidades tradicionais, em seus modos de engendrar outras formas de ser e viver seus próprios tempos e espaços, dando sentidos e criando estratégias para brotar o riso, as gargalhadas e, ainda, a assunção da felicidade enquanto estado de espírito, que visualizamos muito fortemente nas ações que criam e nos passos que dão.

Não há corpos que não sofram impacto do território cultural. Logo, não há como discutir o território étnico-afrodiaspórico desconsiderando os processos de constituição das pessoas (em geral e, em particular, das crianças), aqui pensadas na confluência de elementos que conformam o universo (minerais, animais e vegetais) e que, portanto, fiam, na relação com o tempo (que, para os africanos, é pensado, a partir do passado, como algo sagrado e que envolve o presente), a palavra (que assume o lugar de portadora de uma força divina que, na transmissão de conhecimentos sagrados ou profanos, ao mesmo tempo em que constrói, pode destruir) e a existência. Tais sentidos operam no cotidiano com um conjunto de forças hierarquizadas, dentre as quais circula a energia, a força vital usada para se movimentar pela comunidade, para brincar e viver a contemplação do tempo, para circular pelas casas, pelo mato e também pelas águas das barragens e do Rio Ipanema em suas cheias.

Quanto ao território, este se encontra envolto em recortes culturais, étnicos e raciais, manifestando-se nas particularidades e singularidades de ser uma criança de matriz quilombola e constituindo um lugar político, cultural e socioeducativo, uma cadeia ancestral de tradição oral como patrimônio cultural, coletivo e de vida, fonte de conhecimento total (PACHECO, 2006). Neste sentido, conjecturamos que as poéticas crianceiras vividas nessas paisagens emergem como *desobediências poéticas* (KILOMBA, 2019), revelando uma *reencenação* do passado nas brincadeiras, na produção de brinquedos, nos movimentos e nos simbolismos, que aqui são pensados como possibilidades de *vir a ser* no território social. Por meio de práticas de saberes e de outros princípios explicativos do mundo, assume-se um lugar de oposição frente aos dispositivos colonizadores que incidem sobre os corpos materiais e imateriais, produzindo o racismo e o esquecimento da memória coletiva e da ancestralidade.

Assim, no que se refere ao universo brincante, a pesquisa de Bastos (2018) acerca das culturas e da construção das identidades das infâncias no quilombo Sambaíba, em

Caetitê, na Bahia, trouxe-nos importantes contribuições para pensarmos questões referentes à estrutura organizativa das brincadeiras entre meninos e meninas, tomando como elemento central o mundo em que vivem as crianças. Na pesquisa da autora, na observação dos jogos e brincadeiras, foi importante:

[...] observar nas relações entre as crianças quilombolas como eram determinadas as posições das crianças no grupo e como era estabelecida a hierarquia entre elas, constatei que nem sempre a liderança era ocupada pela criança maior, ou mais forte, tampouco por um menino (sobreposição de gênero), mas por aquela que conquistou maior empatia no grupo. (BASTOS, 2018, p. 103).

No Tamanduá, constatamos uma forte sobreposição de gênero. De um lado, ao mesmo tempo em que essas fronteiras parecem estar bastante estabelecidas, observamos diversas dissidências, sobretudo relacionadas aos meninos, que demonstraram, alguns deles, inserção nas brincadeiras propostas pelas meninas sem impor regramentos, mas escutando atentamente, concordando com alguns pontos de vista, apresentando outros, reclamando de algumas grosserias e também fazendo parte das rodas de brincantes (em que bonecas encontradas na rua ou brinquedos ganhos por meio de doações ganhavam o centro).

No entanto, de outro lado, percebeu-se a inclinação de algumas crianças para a ideia de que meninos não brincavam de bonecas. Essa questão nos pareceu muito forte. Como estávamos, em algumas ocasiões, embaixo da árvore, e sendo esta um espaço público, aberto, sem uma “proteção” contra os olhares dos passantes, havia certo retraimento de alguns meninos, que preferiam manter-se sempre encostados no tronco, pois temiam que os meninos mais velhos observassem tais práticas e iniciassem perseguições ou até que fossem criadas situações desagradáveis entre aqueles e suas famílias. Mas, como afirmado acima, essa é uma convenção que vem sendo tensionada pelas próprias crianças e não se efetiva de modo homogêneo.

Retomando as últimas *Conversas cotidianas que dão sentido ao ser criança quilombola e suas interfaces com o universo brincante*, no retorno de Tontom, criança que, nas conversas retratadas acima, deslocara-se para buscar os instrumentos que seriam utilizados na fabricação do brinquedo – o balanço –, é possível observar como ocorre essa constituição do ser criança e como os elementos à sua disposição vão sendo costurados na teia de suas vidas infantis.

Conversas cotidianas que dão sentido ao ser criança quilombola e quando um balanço representa diversão e brincadeiras

Tontom: Oi, oi! Voltei! Consegui essas cordas. Quase toro meus dedos, trupiquei ali nas pedras.

Pesquisadora: Nossa, foi rápido. Você está machucado?

Tontom: Nada, foi só um trisquinho [ranhura].

Patrícia: Que bom que voltou. Vamos fazer logo esse balanço.

Bruna: Eu não sei como faz um balanço. Meu pai é que sempre faz.

Patrícia: Omi, menina, é fácil. Me dê essas cordas, Tontom, e pegue aquela taba [tábua] ali, que eu vou subir e colocar as cordas naquela gaia [galho] e você puxa quando eu mandar.

Pesquisadora: Patrícia, cuidado. Não suba tão alto.

Patrícia: Oxe, mulé, fica sussegada que eu num vou cair, não. Pronto, puxe aí essa ponta da corda. Pronto, agora eu vou descer.

Tontom: Eu vou amarrar aqui nessa taba e depois tá pronto.

Pesquisadora: Nossa, como foi rápido. Vocês são muito inteligentes.

Patrícia: Ah, o que não tem, a gente inventa, cai no mei do mundo e vai achando as coisas. Até [com] um pneu a gente brinca de bicicleta. Pega um pedaço de pau e vai rolando ele. É muito bom.

Tontom: Pronto, está pronto o balanço.

Bruna: Deixa eu ir primeiro.

Tontom: Deixo nada. A professora quer ir?

Pesquisadora: Não, não. Podem brincar à vontade. Eu vou ficar aqui, observando vocês.

Patrícia: Eu vou, e tu me empurra, Tontom, que é para eu ir bem lá no alto mesmo. Tá bom?

Tontom: Tá certo, mas depois é eu que vou.

Bruna: E depois é eu.

Patrícia: Vai mais alto, mais forte! [Muitos risos].

Após todos terem brincado no balanço, pararam um pouco para descansar. Voltaram a insistir para que eu fosse também entrar na roda da brincadeira. No entanto, temerosa, preferi não ousar me balançar na invenção brincante, mas somente participar como observadora ativa daquela prática, que se repetia entre os dias da semana e acabava chamando a atenção de outras crianças, que, ao passarem por ali, paravam para também usufruir daquele brinquedo.

Como era esperado, todo esse embalo de brincadeira repetia-se. Tanto é que, ao chegarmos à comunidade, nas primeiras horas da manhã do dia seguinte, as crianças estavam em toda parte: ocupavam o espaço da praça vendendo leite, transitavam para o mercadinho em busca do pão para o café da manhã, migravam para a barragem em suas carroças ou levavam os pequenos animais para pastar. Nesses trânsitos, adultos e crianças, nas primeiras horas do dia, vivenciam uma efervescência de atividades que, com o sol a pino, arrefecem, dando lugar a outras organizações e apropriações do espaço.

No Alto do Tamanduá, as crianças privilegiam os espaços coletivos para construir os territórios do brincar. São lugares envoltos em simbolismos, crenças e valores e que dizem da organização social daquela comunidade (SODRÉ, 1988). Tais lugares são marcados por histórias e narram o que é ser quilombola em um espaço que favorece os movimentos dos corpos e a criação de múltiplas formas de ocupá-lo. Logo, meu intuito é trazer não uma categorização das brincadeiras, mas pensá-las como vivências que produzem sentidos aos territórios infantis.

Entendemos que:

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela denomina, e reproduz em função do seu interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 1995, p. 76-77).

As ideias acima apresentam-se como fio condutor para que pensemos quais seriam os outros lugares em que as crianças no Alto do Tamanduá vivem as suas infâncias e deixam suas marcas criancieiras. Brincam nos quintais, circulam pelas ruas, tibungam nos açudes e barragens,

embrenham-se nos espaços privados das residências e, portanto, tais espaços brincantes dão a ver que as crianças aprendem o jeito de ser quilombola.

Neste sentido, Santos (2015, p. 197-198) enfatiza que:

As comunidades quilombolas são produtoras de cultura e história em contexto próprio e no contexto social que as rodeiam. O lúdico está presente em seu interior. Por meio da ação lúdica é possível observar relações internas, escolhas e, principalmente, entrelaçar presente e passado na observação dos traços culturais que são preservados ou ressignificados e podem atuar como legado tradicional da comunidade, sem desconsiderar, no entanto, sua condição atual no movimento de criar e recriar.

A autora parte do conceito de neocomunidades para tratar das questões lúdicas em um quilombo da Zona Leste de São Paulo, buscando identificar as relações dos sujeitos infantis com o território. Ainda que o Alto do Tamanduá não se constitua como uma neocomunidade, cabe ressaltar que os trânsitos de pessoas são muito intensos, o que acaba ressignificando os próprios modos de criar e brincar na comunidade, pois, cada vez mais, ocorre uma entrada maciça de elementos vindos de outros espaços, como os brinquedos que são comprados e não fabricados pelas próprias crianças. Isso quer dizer que, ao atuar na construção de uma cultura lúdica, as crianças do Alto do Tamanduá inserem-se na dinâmica de conhecer e reconhecer os aspectos que perfazem seu lugar, explorando as várias possibilidades de inserção no campo, seja através de buscas insistentes por brinquedos abandonados pelas ruas do próprio lugar ou mesmo pelos que ainda estão por ser inventados.

O que ficou evidente para nós, sobretudo a partir dos achados de Santos (2015), é o entrelaçamento do passado com o presente, em que, no encontro entre as brincadeiras e a figueira, verifica-se uma dinâmica de vivenciar o ir e vir do tempo por meio das lembranças e das narrativas orais que são pulverizadas para caracterizar uma herança ancestral, mesmo que esteja constantemente ameaçada pelas ordenações de poder-saber que intencionam enfraquecê-la, sob argumentos de que a mudança é inevitável. Desse modo, entendemos que “as crianças quilombolas dizem muito com seus brinquedos, risos, histórias, indagações e silêncios. No caso de Bombas [campo de pesquisa da autora], ensinam nas trilhas da floresta e indicam possibilidades, em seu brincar e outros fazeres, para pensar Educação Quilombola” (SANTOS, 2015, p. 198).

Outra constatação importante ressaltada por Santos (2015, p. 200) é que, no lócus estudado (Bombas), os adultos:

[...] notadamente as mulheres, afirmavam que no espaço do quilombo não havia tempo para brincadeiras, devido à vida séria e com trabalho que levavam. Aos poucos, a convivência e o cotidiano demonstraram que, sim, há bastante trabalho, porém o lúdico também está muito presente em Bombas.

É interessante observar a semelhança com o Alto do Tamanduá nas próprias falas de algumas crianças, que indicavam não ter tempo para o lazer e para a brincadeira. Contudo, observamos, a todo o momento, a pulverização dessas práticas, como temos mostrado nesta seção, por meio das falas das crianças da pesquisa e das situações que descrevemos. Concordamos que havia, sim, a presença muito forte de crianças nas ações cotidianas relacionadas ao trabalho, porém, na menor chance, a linha de fuga era construída e elas se direcionavam para a prática do brincar, dos agenciamentos e das negociações desse universo cultural. Essa é uma disposição clara para o que se entende por criança quilombola sertaneja, ou seja, aquela que está predisposta a imergir no universo imagético-narrativo, reivindicando um lugar e uma existência.

Concordo com Paula (2014), em sua pesquisa com crianças quilombolas das comunidades Morro Fortunato e Aldeia, no Estado de Santa Catarina, ao afirmar que as crianças são capazes de atribuir significados aos lugares, bem como de expressar sua percepção sobre eles. Segundo a pesquisadora:

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

Em nossas andanças pelas paisagens do quilombo, frequentemente nos deparávamos com as crianças reunidas em pequenos grupos de brincantes, com diferentes brinquedos e modos de brincar além dos já retratados na árvore. Em nossas observações, percebemos que elas vivenciam esses momentos coletivos de distintas formas: algumas vezes, só os meninos se reúnem para caçar passarinho, tomar banho nas barragens que existem no povoado, andar de bicicleta e a cavalo por lugares mais distantes do centro do local ou, ainda, nas brincadeiras noturnas, que afirmam ser “perigosas para as meninas”. São brincadeiras forjadas para provocar medo, muita correria, sustos e embates físicos quando as personagens se encontram, pois

podem ser assombrações, monstros ou polícia/ladrão. Com as meninas, também observamos brincadeiras restritas ao gênero, tal como brincar com as bonecas e confeccionar roupas para elas, brincar de casinha ou salão de beleza, e na reprodução de papéis sociais, como o de ser mãe e cuidadora de outras crianças.

Para além desses espaços escolhidos e demarcados em momentos pontuais, as crianças brincam muito juntas, principalmente quando saem das fronteiras de suas residências. Alguns pequenos grupos apresentam um caráter mais democrático e abrem possibilidades com mais frequência para que esses encontros se efetivem. Em outros, há prévias delimitações e nem sempre as crianças gostam de brincadeiras coletivas, principalmente quando alguns meninos são considerados pelas meninas como “bicho bruto”. A seguir, trazemos mais algumas cenas que se apresentam como profícuos espaços brincantes, em contato com o universo interativo no Alto do Tamanduá.

Cenas cotidianas que dizem sobre o universo interativo das crianças do Alto do Tamanduá

Em um determinado momento, quando já nos encaminhávamos para a casa de uma das crianças que estavam conosco no grupo, fomos surpreendidas com um convite a uma pescaria. O menino Nado disse que, no dia anterior, quando foi buscar água na barragem, percebeu que havia muitos camarões. Surpreendida, perguntei:

Pesquisadora: Há camarões aqui?

Nado: Tem, sim! Umas piciricas.

Pesquisadora: Como assim?

Nado: *Camarão pixototinho* [pequeno].

Patrícia e Juliana já ficaram animadas com a possibilidade de participar da aventura. E eu, muito curiosa e sem nenhuma referência de pescadora, já pergunto como conseguem pegar os camarões. Juliana não deixa ninguém contar, vem para o meu lado, quase colando o corpo dela no meu de tão próxima, e diz:

Juliana: Pera aí! Eu falo. Tem muito tempo que a gente já faz isso. A gente leva a garrafa com farinha e os camarão, que não pensa muito, entra pra comer. [...] Não é muito, não, mas dá uma mão cheia. É que o povo vem pescar e carrega tudo!

Pesquisadora: Então vocês pescam, e depois? [Muitas risadas e eles respondem: a gente come!].

Pesquisadora: Imaginei. Mas estou curiosa para saber quem limpa e quem cozinha o camarão para vocês.

Patrícia: Mulé, é nós mesmo que faz. Oie, é assim, a gente passa uma água, depois pega uma panela e bota eles no fogo com sal, ficam vermelhinhos e a gente come com farinha. Toda vez que a gente sai para catar latinha e outras coisas lá na rua da frente, a gente desce pra cá com muita fome, então a gente faz isso. Enquanto a gente pega os camarão, toma banho, incarca o outro pra ele mergulhar e, quando a gente olha, a garrafa tá com um bocado.

Aceitei o convite e fomos, sob um sol de quase 40 graus, para a barragem. Mas, antes, as crianças correram em casa para pegar os apetrechos da pescaria. Ao chegar ao local, encontramos outras crianças e dois adultos manejando garrafas. Juliana balança a cabeça, em desacordo e desapontamento, e diz: “Hoje a gente não pega nada, lamiaram a água toda!”. Ficamos sentadas à sombra de um pequeno arbusto que oferecia pouca proteção do sol, sob os protestos das crianças que queriam nossa participação na aventura, por mais que explicássemos a condição de nossos trajes, bem como do desejo de nos refrescar. A pescaria rendeu uns dez miúdos camarões, o que foi muito comemorado, e estes foram partilhados posteriormente conosco, depois que a iguaria estava pronta, conforme podemos observar na imagem abaixo.

Retrato 20 - Mão de uma criança segurando um camarão



Fonte: Acervo da autora (2020).

Assim, para as crianças, a vivência no espaço, a interação e a produção de seus próprios brinquedos e artefatos propiciam uma imersão no território. Segundo Lopes (2008), o espaço não é concebido de forma métrica, mas por sua intensidade. E é desse modo intenso que as crianças impõem sua presença, trazendo originalidade na produção de objetos e artefatos. Recorremos mais uma vez a Lopes (2008) para argumentar que é nessas práticas e nos conhecimentos presentes na comunidade que as crianças do Alto do Tamanduá, por seu pertencimento identitário e étnico, diferenciam-se de outros grupos sociais que residem naquele lugar.

Interessou-nos também acompanhar as crianças nas brincadeiras que realizam em seus quintais e em outros espaços privados. Fomos convidadas por Bruna para, após uma roda de conversa sobre brincadeiras, conhecer a casinha que ela tinha no fundo do seu quintal. Seus pais permitem que ela convide suas colegas e só um menino é sempre convidado, pois elas gostam muito de brincar com ele e a recíproca é verdadeira. Chegamos a sua casinha e ficamos espantadas com o modo como as crianças desafiam o mundo real, encontrando formas transgressoras de construir esse mundo infantil: tijolos que se transformam em fogão, mesa, sofá e cama; panelas que são “emprestadas” de suas casas e que agora cozinham “comidas” para receber as amigas. O cheiro da lenha queimando mistura-se ao cheiro do arroz que se encontrava em pleno cozimento.

A anfitriã convidou-me a sentar e, com muito afeto, concedeu-me o melhor lugar ou, quem sabe, o que melhor acomodaria um adulto. Atentas à organização e ao funcionamento daquele espaço, as crianças conversavam e brincavam ao mesmo tempo em que também ouviam o colega Willames ensinando como costurar. Com muita destreza, ele cortava o tecido com uma pequena tesoura, ao passo que distribuía as peças para que as meninas fossem modelando, costurando, fazendo amarrações, enquanto o menino falava de seu sonho de ser um costureiro quando crescer.

Willames: Meu pai não deixa brincar com as bonecas de minhas irmãs. Mas as meninas me chamam pra cá e eu fujo e venho. Agora, eu também tenho duas bonecas. São essas, ficam aqui escondidas.

Pesquisadora: Ganhou de presente das meninas?

Willames: Não! [Abriu um sorriso e perguntou:] Sabe aquela caçamba de lixo perto da igreja? Eu e as meninas sempre entramos lá pra procurar coisas e um dia achei. Fiquei tão, mas tão alegre! E é aqui que eu mais gosto de ficar.

Foi nessa hora que Ana saiu de sua concentrada costura e disse para Willames: “Tá bom,

“você já disse muita coisa! Vamos almoçar?”. E foi pegando uns recipientes plásticos de manteiga para colocar o arroz e servir.

É muito comum as crianças, em suas brincadeiras, assumirem papéis sociais que vivenciam em suas famílias e comunidades. Foi o que aconteceu com Ana: além de tomar a dianteira para servir a todos, ainda interditou a conversa do colega. Deste modo, concordamos com Borba (2009, p. 104) ao nos dizer que:

Essas representações realizadas pelas crianças não são imitações ou réplicas, pois, se é verdade que as crianças se utilizam de conhecimentos adquiridos através da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos para reproduzir acontecimentos sociais, o que é encenado na brincadeira é reconfigurado e transformado pela interpretação das crianças e pelas formas como se apropriam dos conhecimentos sociais, nas e pelas interações com seus pares através dos modos próprios de interação com o mundo.

Na comunidade, há muitos brinquedos que chegam por doações de famílias que residem em outras localidades, bem como um fluxo de trocas entre as crianças quando estas não mais estabelecem uma relação afetiva ou quando o brinquedo perde o sentido para elas por terem crescido. Deste modo, passam adiante os brinquedos para seus irmãos ou familiares. Mesmo o Alto do Tamanduá estando localizado entre duas cidades de pequeno porte, mas com um satisfatório centro comercial, essas crianças, em sua maioria, nunca foram convidadas a comprar seus brinquedos ou receberam-nos diretamente de seus familiares. Nos espaços das calçadas ou na árvore-palco, as crianças manipulam e constroem seus brinquedos. Recortam imagens de revistas e velhos livros didáticos para construir personagens para suas contações de histórias. Durante essas construções, estivemos atentas às imagens escolhidas. Normalmente, atores, atrizes, crianças e adultos brancos, como podemos observar abaixo.

Pesquisadora: Por que, nessa contação de história, não há crianças negras?

Bianca: Eu não achei nenhuma aqui nessas minhas revistas.

Tontom: Eu só quero gente bonita aqui na minha caixinha de figura.

Patrícia: Eu tenho uma boneca preta em casa, mas não gosto dela, não. De noite, a pessoa tem até medo.

Pesquisadora: O que acham da cor de sua pele?

Ana: Por mim, podia ser mais clarinha. A pessoa vai pra o rio, em Pão de Açúcar, e volta parecendo um tição. Se bronzeia não, Socorro!

Pesquisadora: Lembram das fotografias que vocês foram registrando? Lembram como vocês disseram que eram lindas? Pois é, eram vocês registrando o corpo, a cor e as coisas de que mais gostavam na comunidade, fazendo selfie, ou seja, as fotos cheias de beleza eram vocês.

Bianca: Eu vi naquele dia que você trouxe para a gente olhar, eram fotos muito bonitas mesmo.

Pesquisadora: Vamos pensar sobre isso em outro momento?

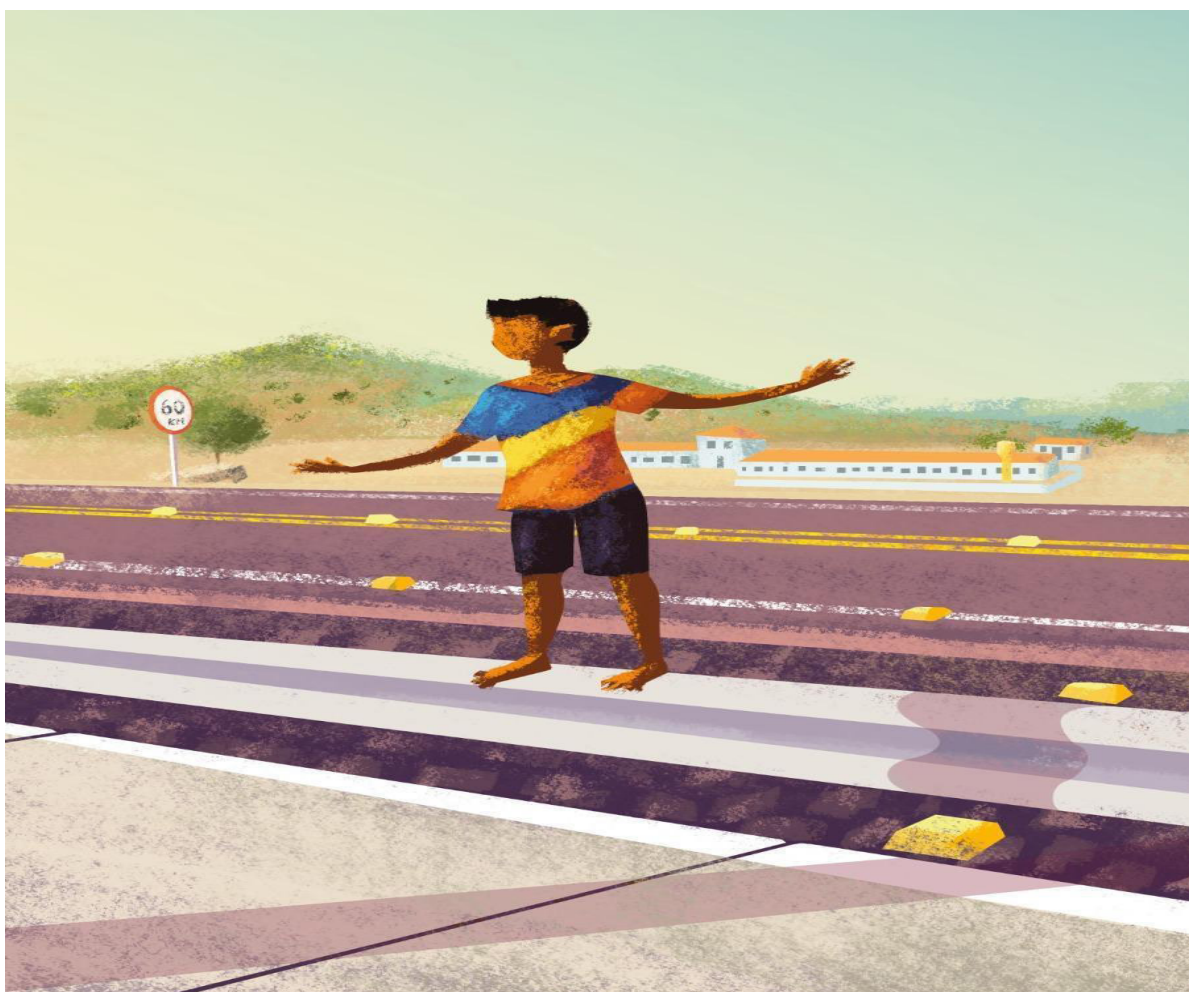
Em concordância, continuei observando a construção de caixinhas de figuras que essas crianças realizam com frequência e onde exercitam o imaginário e suas habilidades, vivenciando, a partir de cada brincadeira, possibilidades de pensar, transformar e modificar os objetos. Assim, o brincar carrega as marcas de nossos sentimentos: dores, alegrias, tristezas e sonhos que vão se montando na caixa e são expressos por meio da ludicidade, muito recorrente no universo infantil do Alto do Tamanduá, que, como vimos ao longo desta seção, tramam diferentes brincadeiras em diversos lugares – na árvore, na barragem, no quintal e em outros ambientes de suas casas –, denotando a fertilidade da imaginação e das suas criatividade.

Deste modo, entendemos que a brincadeira comunga as pertenças e os devires. Somos seres de jogo e nossos corpos são suportes inventivos que se enunciam em múltiplas gramáticas, em ações criativas e lúdicas e em inscrições sagazes que dobram a miséria e o desencante do encarceramento existencial. Desse modo, ficou evidente que as crianças que integram esta pesquisa saem, diuturnamente, em busca de artefatos que se transformem em possibilidades de brincar, o que possibilita o colecionamento de objetos que tragam essa abertura para a imaginação e para a criação; “numa lógica diferente da dos adultos, [a criança] ordena e reagrupa suas coleções conforme o cenário que compõe suas narrativas”. (KRAMER, 2009, p. 171). Vale destacar, ainda, que muitas brincadeiras na comunidade são herdadas dos mais velhos, que lhes mostram meios para o divertimento e, à medida que recriam a prática brincante, as crianças ressignificam-na, inserindo outros objetos e novas regras. Por fim, essas atitudes brincantes das crianças produzem uma gama de saberes que sustentam a resistência, a história e as narrativas necessárias para a manutenção do Alto do Tamanduá enquanto espaço para aquilombar os valores e os significados vividos em um quilombo contemporâneo, com seus múltiplos atravessamentos culturais, sociais, políticos e étnicos.

6

“(RE)CAIR NO MUNDO”: O QUE AS PELEJAS CRIANCEIRAS NOS CONTAM?

Imagem 9 - (Re)cair no mundo



Fonte: Acervo da autora.

“O real não se dispõe no começo ou no final, mas no meio da travessia”.

(Guimarães Rosa em *Grande Sertão: veredas*)

Durante as andanças/travessias no processo de doutoramento, num período de quase cinco anos (haja vista o curso ter iniciado em março de 2017), percebemos a complexidade que envolve um estudo da envergadura de uma tese. Tivemos que realizar diferentes rotas e construir compreensões acerca da temática foco do estudo – infância quilombola –, campo que delineamos a partir de múltiplas abordagens teórico-metodológicas e que representou uma escolha guiada por muita vontade, desejos e encantamento desde as primeiras palavras escritas durante a elaboração do projeto para a seleção do doutoramento. Nesse percurso, dentre entremeios e despedidas, as vivências do estudo foram desencadeadoras de muitas reflexões, sobretudo as potencializadas na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo da UFRGS, e as reverberações que surgiram quando fizemos o percurso com as crianças na comunidade quilombola Alto do Tamanduá.

Deste modo, a imagem que trazemos acostada nas palavras finais deste trabalho é representativa de todo o itinerário, assim como dos conceitos que movimentamos no sentido de fazer emergir o significado que envolve o ser criança quilombola no Sertão de Alagoas. Os braços abertos da criança-menino sinalizam a disposição para o “cair no mundo” enquanto um potente eco das experiências tecidas no Alto do Tamanduá, mediante os dispositivos que as crianças possuem a sua disposição. É também um convite para a construção de uma ciranda infantil, em que outras crianças e adultos juntam-se para cantar, dançar, subir na árvore-figueira e mergulhar no açude-barragem. A imagem denota, ainda, um tempo de possibilidades para a brincadeira, os atos inventivos e o fascínio de ser criança num território marcado e atravessado por ancestralidades, crenças e ritos, onde são pulverizadas práticas sociais e infantis que carregam fortes narrativas, sobretudo, mediante o entrecruzamento de olhares e dizeres dos viventes de ontem e de hoje.

Em consequência, a tese buscou investigar os modos de ser criança no Sertão alagoano, tendo como sujeitos as crianças de uma comunidade remanescente de quilombo. Retomando aspectos fundamentais do trabalho, reafirmo que meu interesse esteve circunscrito à vida das crianças no quilombo Alto do Tamanduá e o Alto do Tamanduá na vida das crianças, tendo, como horizonte, a seguinte problematização: o que narram as crianças quilombolas-sertanejas acerca de ser criança a partir das possibilidades criadoras que propõe o território?

No sentido de responder a essa questão, delineamos, como objetivo central, discutir as narrativas das crianças que habitam o quilombo Alto do Tamanduá, no Sertão de Alagoas, acerca de seus modos de ser criança, buscando caracterizar ali os saberes produzidos e postos em circulação por meio da tradição oral. Assim, metodologicamente, definimos as andanças, os encontros e as rodas de conversa (circularidade e sacralidade da palavra) como potentes

procedimentos metodológicos, capazes de fazer emergir narrativas carregadas de sentidos acerca do lugar onde as crianças vivem, sobretudo por estarem inseridas na tessitura cotidiana da comunidade, onde pulsam a memória, as identidades, as questões étnico-raciais e religiosas. Fundamentadas nas interlocuções produzidas ao longo da tese, foi possível apreender que os modos de ser criança são fabricados no espaço quilombola com base em seus trânsitos, momentos oportunos para expressar seus medos (das assombrações, das encruzilhadas) e seus ritos, crenças e saberes, construídos numa espécie de artesanania de encontros entre velhos-adultos e corpos infantis brincantes.

Tivemos, como campo teórico predominante, os estudos sociais da infância; sobremaneira, empreendemos diálogos com pesquisas que, ao aproximarem-se da infância e das crianças quilombolas, permitiram compreender, epistemologicamente, nuances na consolidação dos trabalhos sobre o ser criança e suas infâncias em diferentes tempos/espacos históricos. Essa imersão junto à infância/às crianças externou-se como um desafio, dada a profundidade que representavam, bem como pelos atravessamentos teóricos que esse campo interdisciplinar possui, em razão, sobretudo, dos olhares investigativos que intersecciona diferentes perspectivas. Nas buscas por pesquisas *com* as crianças e não *sobre* elas, foi possível apreender que ainda há muito a ser dito pelas crianças a respeito dos territórios da infância e dos modos como acessam os diversos artefatos culturais, sociais e políticos, nos teares que tramam novos domínios sociais e epistemológicos.

Destacamos, desta maneira, que o campo dos estudos sociais da infância tem avançado significativamente nas últimas décadas; contudo, é urgente que se multipliquem as pesquisas nessa perspectiva, ratificando-a como uma categoria de análise atrelada a outras como classe, gênero e dimensões étnico-raciais.

Assim, entendo que escrever este caderno-tese é um ato de resistência junto às crianças do Sertão quilombola alagoano, que, como Guimarães Rosa, assume que as “estórias não se desprendem apenas do narrador, sim o performam; narrar é resistir” (ROSA, 1985, p. 98). É também um lugar de busca de sentidos que se ampliam quando fazemos alguns deslocamentos para compreender que a tradição oral não é substancialmente uma oposição à palavra escrita ou ausência da escrita, mas um bem tramado tecido que (re)liga os corpos, as memórias, o jeito de ser e produzir conhecimentos pelo fio da ancestralidade.

Quando falo de resistência, assumo, como pesquisadora, um caráter denunciativo em relação à fixidez em que o Sertão de Alagoas, dentre outros, foi sendo erigido discursivamente, aniquilando suas transformações diárias e sendo representado por imagens que não mais se aplicam às múltiplas e dinâmicas formas de ele se produzir. Muitas possibilidades de conviver

com o Semiárido nas décadas de 1990 até 2016 chegaram para minorar as fragilidades das políticas públicas frente às desigualdades sociais; programas sociais (mesmo representando um celeiro de políticas assistenciais/eleitoreiras) foram necessários naquele cenário como condição aceitável de qualidade de vida das populações mais empobrecidas do Sertão e, nelas, o povo que habita a chamada “terra de pretos”.

Diante dessas breves constatações, destaco, em relação à comunidade do Alto do Tamanduá, a chegada da energia elétrica, do posto de saúde, da saúde de caráter preventivo com a presença de agentes comunitários da própria localidade, da construção da escola com melhor estrutura física e pedagógica, da redução da mortalidade materno-infantil, entre outros direitos que passaram a figurar naquele lugar. Dessas factuais narrativas ouvidas pelos cantos do Tamanduá, também foram pinçados recortes relevantes ao estudo em relação, por exemplo, à condição da mulher na linha de empregabilidade, na formação e ocupação de outros espaços, reverberando na estrutura coletiva do quilombo. Além disso, as aposentadorias e os benefícios aos idosos e deficientes passaram a ser também um dos mecanismos em rede mais importantes à sobrevivência naquele lugar. Por isso, é possível destacar que as crianças acabam sendo beneficiadas, já que os mais velhos, nas pessoas dos avós, assumem o ônus do cuidado com o universo infantil.

No entanto, tais deslocamentos em torno da melhoria na vida dos remanescentes de quilombos no Tamanduá ainda não são exequíveis como canal de autonomia e sustentabilidade dessa população, que, sem emprego e renda, vive sistematicamente a diáspora sazonal em busca do sustento; nesse quadro, passamos também a compreender a pobreza infantil tanto na perspectiva material do grupo como também em relação ao seu bem-estar: segurança, inclusão e direito à permanência no sistema escolar, direito de brincar, exclusão da violência, principalmente no âmbito familiar, dentre outros marcadores. Para Sarmiento e Trevisan (2017), viver a situação de pobreza pelas crianças assume diferentes significados no exercício de direitos fundamentais, de promoção e de inclusão social. Enquanto para algumas significa a ausência de recursos fomentadores da inserção no mundo tecnológico, eletrônico e da comunicação social em rede, para outras, a luta em torno do bem-estar encontra-se circunscrita à cidadania e seus aspectos mais imediatos: alimentação, moradia, vestimentas, Saúde, Educação, entre outras.

Neste sentido, tais dimensões são atravessadas, no espaço quilombola, pela luta em torno da terra, pela minimização dos efeitos causados pela desigualdade social e racial e pelo racismo que marcam a infância quilombola no espaço da pesquisa, há trezentos anos sustentados pelos pilares do capitalismo neocolonial que, de forma contundente, estabelece hierarquia entre pobres e ricos, negros e brancos e quilombolas e não quilombolas.

No que se refere à temporalidade da infância no território da pesquisa, em decorrência da exclusão das famílias do campo produtivo e da exiguidade de políticas públicas assertivas no atendimento das crianças, há um ciclo que vem se repetindo há décadas; um turbilhão histórico em que observamos que a infância tem assumido, exponencialmente, algumas particularidades. Dentre estas, a redução do tempo considerado formalmente como infância na legislação brasileira, visto que, com frequência, durante as nossas andanças, soubemos de meninas que tiveram de deixar suas famílias para agregar-se a outro núcleo familiar em decorrência de uma gravidez aos 11-12 anos. Na comunidade, há uma lógica que a família do jovem-pai é que deverá assumir a perspectiva do cuidado e a manutenção da principiante/nascedoura família.

No que concerne aos aspectos metodológicos, nossa opção, como abordamos na seção 3, foi a proposição das andanças, que se mostraram importante caminho para fazer emergir percepções, narrativas, brincadeiras e pontos de vista das crianças, consideradas informantes legítimas. Expresso em outros termos, procuramos não convidá-las para determinados lugares, mas tratamos de acompanhá-las em suas pelejas crianceiras, intencionando descobrir os modos de habitar aquele território. Com isso, os encontros, as andanças e os pousos oportunizaram inventariar *com* as crianças os modos como descortinam o território, ao tempo em que se mostraram criativas, curiosas, inventivas, participativas e, entre tantos sopapos, fizeram-nos sentir e pensar que a construção de suas identidades quilombolas num universo simbólico imanente ocorre por meio da imersão na sua territorialidade.

As crianças, como produtoras de cultura e informantes legítimas do mundo em sua volta, convocam-nos a ouvi-las de forma atenta. Aguçando os sentidos para além das palavras proferidas e com os olhos a cirandar de um lado para o outro, acompanhávamos outras linguagens impressas no corpo-memória em movimento, ritualizando, de forma inimaginável, as histórias, os causos que compõem a relação delas com a natureza, com o mundo dos adultos e com os significados produzidos a partir de suas pelejas crianceiras. Tais aportes constituem um sistema simbólico, em que o espaço geográfico, o tempo e as narrativas ensinam o caminho da sociabilidade no espaço quilombola.

Após o percurso feito, surgiram algumas categorias, que foram analisadas nas seções 4 e 5, como: as pelejas crianceiras no Alto do Tamanduá e a poética crianceira no território sertanejo. Na primeira, ao discutirmos as narrativas das crianças, entramos em contato com um fio narrativo que nos levou desde as descobertas cotidianas, como os dizeres delas sobre as assombrações, festas de santos e de louvação, representadas nas práticas religiosas vividas nas novenas de Santa Teresinha d'Ávila, nas missas, no horário do catecismo, nas procissões

realizadas pelo território em floridos carros de boi, que, com seu característico e forte ruído, quebram o silêncio durante a trilha de orações vividas pelos devotos.

Em outros momentos, os ritos religiosos estão materializados de forma perene nos altares que adornam as pequenas salas, espaço partilhado por muitas gentes, já que o significado de porta como delimitação de espaço privado na comunidade ainda não assume conotação prevalente. O sentido que o termo família arroga nesse lugar rural-quilombola expande compreensões usualmente utilizadas nos espaços urbanos – em que coexiste um pequeno/privado núcleo; revela que, para além do parentesco (“aqui, todo mundo é farinha do mesmo saco!”), a vida organiza-se a partir de um imaginário coletivo de que a propriedade traz rastros coletivos. Neste sentido, passam a ser lugares-comuns ou sem muita cerimônia, principalmente pelas crianças, que entram pela porta da frente e tornam os quintais palco das brincadeiras e/ou de apropriações (rápidos empréstimos) de cadeiras, latas, madeiras e tecidos, dentre outros materiais. De algum modo, essas configurações favorecem também a construção do espetáculo-brincante em outros lugares: na figueira-palco, na carroceria do caminhão, no açude ou em outros territórios que as crianças assumem como seus.

A discussão que permeia a tese é que há outros sistemas de pensamento que (res) significam o modo afro-brasileiro de viver, reinterpretando o patrimônio simbólico africano, numa dinâmica institucional e singular encontrada nas formas de agir, pautadas na diversidade de saberes como construtos que, em relação às crianças, são mediados pelas brincadeiras, afazeres domésticos, pelas alegrias e dores, pela relação com a Caatinga – bioma que potencializa sua relação com a natureza, força vital, como elemento de permanência e resistência dos valores ancestrais.

Foram elas, as crianças, que me conduziram ao centro da roda, afinaram meu lugar-escutador, apresentaram outras gramáticas como ferramentas para olhar as crianças e as infâncias de um território étnico-racial, produzindo frescor em nossas andanças pelo Sertão. Ao “cair no mundo”, as crianças expressam uma riqueza de movimentos, ritualizam práticas culturais, produzem formas de organização social e assumem os modos de ser quilombola no Sertão de Alagoas; revelam, por meio de suas aprendizagens, como a tradição oral e a ancestralidade contornam as marcas de suas identidades; ao mesmo tempo, neles se encontra a presença de uma pedagogia que envolve vida, arte e conhecimento, lastro fortalecedor da diversidade e da possibilidade de existência nesse território-movimento. Ao transformar em experiências as vivências cotidianas, elas produzem, no plano imaginativo (por meio de brincadeiras, jogos e outros acordos lúdicos), um tempo de subversão, de instalação de outra ordem de tempo, de pensamento e de espaço. Escapam de si e de tantos outros papéis que

desempenham na realidade; criam outros, com novas regras, outras lógicas “ultrapassam-na, invertem-na” (BORBA, 2009, p. 116).

Quando “caem no mundo”, fazem/ensinam a arte de montar artefatos de papelão para as brincadeiras de *malassombros*, constroem regras de jogos em que as pedras são os dispositivos que alcançam a meta. Desse modo, as crianças quilombolas do Alto do Tamanduá encontram em gravetos, pedras, papéis de propaganda eleitoral, argila, água e outros artefatos que estejam à mão experiências singulares amplas e inacabadas com o mundo. Desse jeito, foram mostrando o que pensam sobre as coisas e, de um modo inusitado, tornaram nossos encontros não só trocas prazerosas de saberes, afetos e confiança, mas, sobremaneira, ensinaram-me a voltar no tempo, arriscar olhar pelo buraco da fechadura as marcas de uma infância que mora em mim e que foi acessada no encontro com as *alembanças* da infância e com as crianças do Tamanduá.

Em nossas andanças, as crianças tornaram-se guias; apresentavam pessoas, lugares, discutiam acerca de outras disposições geográficas na comunidade, como elementos potencializadores a suas práticas infantis, como: quadras, parque de diversão e mais algumas praças, “prá gente não precisar ficar toda hora passando a pista”. No anseio de serem ouvidas, as crianças do Sertão quilombola alagoano são exímias conhecedoras do seu território e, como tal, falantes e envolvidas por um senso comunitário, delimitam exatamente o melhor lugar para que tais empreendimentos materializem-se: no espaço do campo de futebol, na entrada da comunidade, onde todas as crianças e os adultos poderiam acessar os benefícios sem grandes dificuldades.

No ato de redimensionar algumas ideias já apresentadas nesta escrita e, a partir delas, pensar na potência do ato de caminhar, no caminho, na confluência de vozes e na poética da existência como um lugar-escutador da palavra, um relicário de narrativas/memórias que (re) explicam o mundo, operando em diferentes tempos/espacos, como um fenômeno tecido entre vidas, afirmo que, em nossas andanças, percebemos que os caminhos ficaram margeados por sementes, por novos tracejados e que, por conseguinte, não se encerram na palavra compartilhada, escrita, guardada neste caderno-tese, mas nas expectativas que este caderno assume ao abrir brechas para novos lugares-escutadores das comunidades quilombolas e das crianças, como sinal que evoca as singularidades que a pesquisa com/sobre as crianças deve assumir.

Vamos todos(as), juntos(as), “cair no mundo” com as crianças!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Thyago. Primeiro jornal da imprensa negra combatia preconceito. In: **Fundação Palmares**, 2017. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=47380>.

ALAGOAS. Secretaria de Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as comunidades quilombolas de Alagoas**. Maceió: Seplag, 2015. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/comunidades-quilombolas-de-alagoas/resource/fb22bfa6-e7fb-4496-bc06-abe2d26974f3>.

ALBUQUERQUE-JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE-JÚNIOR, Durval Muniz de. Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. In: FREIRE, Alberto. **Culturas dos sertões**. Salvador: Edufba, 2014.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p.56-88.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANDRADE, Simeia Santos. **A infância da Amazônia Marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da vila do Piriá – Currálinho/PA**. 2018. 547f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos: geografia africana – cartografia étnica de territórios tradicionais**. Brasília, DF: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em Educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: Seed/PR, 2010. p. 13-31.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. 1.ed. Bauru: Edusc, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. **Educação**: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil. 2018. 501f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOLLE, Cornelis Willem. Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BORBA, Ângela Meyer. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência de infância. In: LOPES, Jader Jane Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 97-118.

BRANDMILLER, Julia Burger. **Geografias poéticas**: infância e arte do encontro. 2015. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n. 3.912, de 10 de setembro de 2001. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. **Diário Oficial da União**, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3912.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.912%2C%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202001.&text=Regulamenta%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20relativas%20ao,das%20terras%20por%20eles%20ocupadas.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.887%2C%20DE%2020,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2017**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS (PNEPS-SUS). **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferias**. A longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

CARVALHO, Patrícia Marinho. **A travessia atlântica de árvores sagradas**: estudos de paisagem e arqueologia em área de remanescente de quilombo em Vila Bela/MT. 2012. 271f. Dissertação (Mestrado Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 221-44, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS (CONAQ). **Relatório Técnico Racismo e Violência Contra os Quilombos no Brasil, Terra de Direitos**, 2018.

CORDEIRO, Ubirajama. **Biografia e sonhação: aboiando em arte**. 2021. (1h44min32s). Vídeo publicado no canal Antroposofia e Política. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sVSdeGpGKfQ>.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-64, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Expressões religiosas de matriz africana em quilombo protestante no Amapá-AP. **Plura: Revista de Estudos de Religião**, v. 10, n. 1, p. 71-90, 2019. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/1555>.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de Metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-79, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC/?lang=pt&format=pdf>.

DIÉGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **O mito da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-22, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícias Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Bases “prácticoteóricas” das pesquisas com os cotidianos: Certeau em sua atualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, 2016.

FIGUEIREDO, Cesar Alessandro S.; PINTO, Maria Leal. Identidade e cultura quilombola na atualidade: a comunidade de Pombal-GO. In: Meirelles *et al.* (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade na escola**. Porto Alegre: CirKula, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 42-51, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15008>.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A “República de Palmares” e a Arqueologia da Serra da Barriga. **Revista USP**, n. 28, p. 6-13, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28361>.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GILROY, Paul. “Uma história para não se passar adiante”: a memória viva e o sublime escravo. In: GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Ucam, 2001. p. 351-416.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Vanderlei de Paula. **Comunicações do corpo lugar e a pedagogia griô: expressões e procedimentos de pertencimentos**. 2019. 295f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos Estudos**, n. 81, p. 99-114, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hCtXck4t486NdxM9j9NrbqC/?format=pdf&lang=pt>.

GUITART, Anna Ortiz. Geografías de la infancia: descubriendo « nuevas formas » de ver y de entender el mundo. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, v. 49, p. 197-216, 2007. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p197.pdf>.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 41-77, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5qsmdc9HSBdmPmdfWSVwQCS/?format=pdf&lang=pt>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. In: **IBGE**, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Poço das Trincheiras. In: **IBGE**, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/poco-das-trincheiras/panorama>.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Dados sobre a certificação de comunidades quilombolas**, 2013.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave handbook of childhood studies**. Basingstoke, Hampshire: PalgraveMacmillan, 2009. p. 34-45.

JORGE, Amanda Lacerda; BRANDÃO, André. A produção social da “questão quilombola” no Brasil. **O Social em Questão**, ano XIX, n. 35, p. 349-74, 2016. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_35_2_SL_Jorge_Brand%C3%A3o.pdf.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PkRZPC6gwHRkLMMKkPxCvyd/?lang=pt>.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/4CD96PrdycJX6xKSjLfrmbS/?lang=pt&format=pdf>.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. Neocomunidades: reconstruções de territórios e saberes. **Estudos Históricos**, n. 38, p. 67-85, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2267>.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: LISPECTOR, Clarice. **Legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, geografia das infâncias: as contribuições da geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052>.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **Acta Geográfica Boa Vista**, ed. esp., p. 101-18, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4774/2417>.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Feme; UFJF, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Nei. **Bantos, males e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. 2.ed. [S. l.]: Edufba, 2017.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

MELO, Adriana Ferreira. **O lugar-sertão**: grafias e rasuras. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MENDES, Gicélia; LACERDA, Roberto dos Santos; BRITO, Giane Florentino Rodrigues de. Territorialidade e Pedagogia Griô: caminhos para Pesquisa e Pesquisa em Comunidades Tradicionais. In: MELO E SOUZA, Rosemeri; SANTOS, Sindiany Suelen Cadudados; SANTOS, Eline Almeida. **Vivências e práticas socioambientais**: metodologias aplicadas em comunidades. São Cristóvão, SE: Geoplan; CNPQ; UFS, 2015.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sdJPPzYbpq6NBY75YhdNwdr/?lang=pt>.

MORAES, Maria Dione Carvalho de. Trilhas e enredos no imaginário social de Sertão no Piauí. **Carta Cepro**, v. 24, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/200806/CEPRO04_4960e3b441.pdf.

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MONTANARI, Matheus Rocha. Corpo Memórico: a agência do objeto de memória. **Metamorfose arte, ciência e tecnologia**, Salvador, v.4, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. [S. l.]: Perspectiva, 2021a.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. [S. l.]: Zahar, 2021b.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela antropologia da infância. In: ENCONTRO DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anpocs, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2021.

OLIVEIRA, Wilson José Ferreira de. De gente de cor a quilombolas: desigualdades, religião e identidade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 67, p. 139-156, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/V6WZnb56jBKNssdJyzqVx5t/abstract/?lang=pt>.

PACHECO, Lílian. A pedagogia griô: Educação, tradição oral e política da diversidade. **Diversita**, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 23-99, 2015. Disponível em: <http://pedagogiagri.com/files/2021/01/PACHECO-L%C3%ADlian.-Pedagogia-Gri%C3%B4-educa%C3%A7%C3%A3o-tradi%C3%A7%C3%A3o-oral-e-pol%C3%ADtica-da-diversidade.pdf>.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia griô**: a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PACHECO, Lílian. **Lei griô**: a vez e a voz da cultura popular. São Paulo: Loyola, 2008.

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. 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYE, Dagmar Estermann (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Rita. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. 1.ed. v. 1. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012. p. 25-58.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no Semiárido nordestino. João Pessoa: UFPB, 2011.

PRADO, Renata Lopes Costa. O silêncio de grupos específicos de crianças em pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 215-230, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WtK3snCVD4q7Pn5Q7FSLmnz/abstract/?lang=pt>.

QUEIROZ, Caroline Trapp. **O relógio e o vento:** conversando com crianças sobre o tempo. Rio de Janeiro: Uerj, 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, n. esp., p. 137-162, 2002b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>.

RODRIGUES, Alfredo Sotero Alves; SANTOS, Maria Salett Tauk. Diáspora quilombola em territórios rurais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 65, p. 9-24, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GfN9nqsMBhSsXNgXMPMDjrH/abstract/?lang=pt>.

SANCHIS, Pierre. **Arraial:** festa de um povo: as romarias portuguesas. Lisboa: Don Quixote, 1983.

SANSONE, Livio. Apresentação: que multiculturalismo se quer para o Brasil? **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200013#:~:text=O%20Posafro%20%C3%A9%20um%20programa,e%20raciais%20tanto%20na%20%C3%81frica.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Modos de ser criança no quilombo Mato do Tição, Jaboticatubas-Minas Gerais.** 2015. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. 2.ed. Brasília: Ayô, 2015.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. História da comunidade quilombola de Olaria (Irará/Bahia) e a luta pela terra na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, v. 44, n. 1, p. 223-48, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2010v44n1p223>.

SANTOS, Simone Ritta dos. **Comunidades quilombolas**: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SARAIVA, Carlota Freire. **Arte, imagem e infância**: articulações com o pensamento infantil. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, ano 14, n. 21, 2005. Disponível em: Titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf.

SARMENTO, Manoel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 17-34, set. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, Julia Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdysVSwNG5Twv/abstract/?lang=pt>.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A Educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37–49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>.

SODRÉ, Muniz. **Santugri**: histórias de mandinga e capoeiragem. [S. l.]: José Olympio, 1988.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUSA, Emilene Leite de. “Quem pode mais do que Deus?”: as crianças capuxu e suas experiências com os *malassombros*. **Mana**, v. 27, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/y5mY7m78MNYWdc4FvQZwtTb>.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **“Ser quilombola”**: identidade, território e Educação na cultura infantil. Campinas: Unicamp, 2015.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem das crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, ano 21, n. 44, p. 141-172, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/BpSTPLnKQsXmt3jJWt8LskB/abstract/?lang=pt>.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fundação Ford, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Prefeitura Municipal de Poço das Trincheiras-AL

Secretaria Municipal de Educação

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, aceitar que a pesquisadora Maria do Socorro Barbosa Macedo desenvolva o seu projeto de tese, A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICO-DISCURSIVA DA INFÂNCIA QUILOMBOLA NO SERTÃO DE ALAGOAS³¹, que está sob a orientação da Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello, cujo objetivo é problematizar como as crianças do Alto do Tamanduá, Sertão alagoano, narram suas compreensões acerca do que é ser quilombola. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do/a pesquisador/a aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Poço das Trincheiras-AL, em 04 de maio de 2019.

Nome/assinatura e carimbo do/a responsável onde a pesquisa será realizada

31 Título da pesquisa quando das primeiras incursões no campo. Após a qualificação, em 2019, foi alterado para **“Vamos cair no mundo”: pelepas crianceiras no Sertão quilombola do Alto do Tamanduá-AL.**

APÊNDICE II

Carta apresentação e Termo de Consentimento Informado dos pais

CONVITE

Estimados pais e/ou responsáveis,

Gostaria de lhes fazer um convite. Ele é muito importante para mim e espero, por meio desta carta de apresentação, conseguir lhes explicar. Primeiramente, gostaria de me apresentar. Me chamo Maria do Socorro Barbosa Macedo, sou pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sou docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas e construí minha trajetória como docente trabalhando desde a Educação Infantil à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Meu interesse de estudo é compreender como as crianças no espaço do quilombo Alto do Tamanduá vivem seu dia a dia, constroem suas brincadeiras e trazem sua cultura.

Estarei na comunidade em um período de seis meses como observadora-participante junto às crianças. Tenho como objetivo compreender como elas pensam e sentem acerca da cultura quilombola e como participam das diversas manifestações que ocorrem na comunidade. Lançaremos mão das conversas individuais como forma de que as crianças possam retratar suas percepções acerca do modo de vida na comunidade.

Com esse objetivo, gostaria de convidar seu/sua filho/a para participar desta pesquisa. Agradeço imensamente a atenção de cada um/a e lembro que a participação das crianças na pesquisa será muito valiosa, pois para nós, pais e professores, será fundamental ouvi-las no sentido de melhor compreender o seu olhar sobre o mundo que as cerca. Caso vocês autorizem a participação das crianças, coloquei em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com dados mais específicos sobre o estudo, que precisa ser assinado por um responsável. Qualquer dúvida, vocês podem entrar em contato pelo telefone (82) 99640-6867 ou pessoalmente, na comunidade, nos dias de terça e quarta-feira, das 8h às 11h.

Desde já, muito obrigada.

Maria do Socorro Barbosa Macêdo

APÊNDICE III

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos, por meio deste, convidá-lo/a a autorizar a participação do/da seu/sua filho/a em uma pesquisa na área de Educação, conduzida pela doutoranda e pesquisadora Maria do Socorro Barbosa Macedo, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento visa assegurar os direitos dos participantes do estudo e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. O objetivo é problematizar como as crianças do Alto do Tamanduá – Sertão alagoano narram suas compreensões acerca do que é ser quilombola. A metodologia da pesquisa é de inspiração etnográfica, com base na observação participante. A pesquisadora trabalhará com crianças de oito a doze anos, nos espaços do quilombo e em oficinas de trabalho, com utilização de elementos imagéticos.

As crianças participantes terão seus nomes mantidos em sigilo e receberão nomes fictícios após a negociação de escolhas junto às mesmas, quando da socialização de qualquer produção oriunda desta investigação, como teses, relatórios, artigos e outros. Serão realizadas filmagens, vídeos ou fotografias, e os procedimentos realizados neste estudo, a princípio, não trazem riscos ou desconfortos aos participantes.

A participação nesta pesquisa é voluntária e seu/sua filho/a poderá desistir de participar ou se recusar a participar, retirando esse consentimento a qualquer tempo até a publicação da tese, sem qualquer prejuízo ou penalidade. A mesma não acarretará nenhum tipo de despesa para você, bem como não haverá qualquer tipo de remuneração pela participação da criança.

Os dados e informações pessoais fornecidos ao longo da pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador, que se compromete a utilizá-los apenas para os fins científicos propostos nesta pesquisa.

Considerando as informações acima, manifeste, de forma livre e esclarecida, seu interesse em autorizar a participação de seu/sua filho/a na pesquisa, fornecendo os dados abaixo e rubricando ambas as páginas:

Eu, S (a). _____, após ter esclarecido todas as dúvidas, considero-me informado/a sobre esta pesquisa conduzida por Maria do Socorro Barbosa Macedo, que tem como tema **A construção imagético-discursiva da infância quilombola no Sertão de Alagoas**, e autorizo a participação de meu/minha filho/a _____ na pes-

quisa, bem como o uso das falas, fotografias e vídeos na produção da sua tese de doutorado em Educação.

_____ - AL, em ___ de _____ de 2019.

Assinatura de um responsável pela criança

Maria do Socorro Barbosa Macedo

Doutoranda em Educação (UFRGS)

APÊNDICE IV

MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DAS CRIANÇAS

Crianças, estamos apresentando para vocês este papel, de que talvez nunca tenham ouvido falar – Termo de Consentimento Informado das crianças –, mas que é muito importante em nossa pesquisa, pois é um documento que explica o que vai acontecer durante a pesquisa e quais são os seus direitos enquanto participantes.

Depois que fizermos a leitura juntos, vocês poderão levá-lo para casa e apresentar aos seus pais ou responsável ou um amigo antes de assiná-lo e dizer se quer participar e me ajudar neste estudo.

Se em algum momento ficar preocupado e quiser desistir da participação, pode mudar de ideia e me informar. Certo?

- Nós vamos nos encontrar duas vezes por semana para conversar, em um grupo de 15 crianças, e realizar algumas atividades com imagens, apresentar alguns vídeos, produzir desenhos, alguns momentos de contação de histórias, fotografar, filmagens, entre outros momentos coletivos;
- Nos encontraremos na igreja e também andaremos pelos espaços do sítio, conversando, realizando brincadeiras e ouvindo o que vocês têm a contar sobre a vida no quilombo;
- Enquanto estivermos conversando, eu gravarei a nossa conversa para depois ouvirmos o que falamos;
- Nós vamos nos encontrar durante seis meses. Serão muitos encontros em que iremos pensar também o que faremos e vamos ouvir vocês;
- Caso em algum momento não quiser realizar as atividades, pode deixar de fazê-las;
- Caso também não goste dos encontros, poderá desistir de vir;
- Tudo aquilo que a gente conversar e fizer durante os encontros, eu vou guardar de forma bastante segura;
- As suas falas, desenhos, textos, fotografias, vídeos e outras coisas que venha a produzir, eu irei usar na pesquisa. Mas não vou usar teu nome, vamos pensar juntos que nome terá na pesquisa e desse modo você saberá quem é você nessa produção e quais são teus trabalhos;

▪ Outra coisa, os momentos que passarmos conversando eu não conversarei com ninguém sobre o que falamos;

▪ Em todos os momentos em que estivermos juntos, seremos livres para falar sem medos que estejamos certos ou errados, pois não haverá correções de nossas produções, nem do nosso jeito de ser. São vocês que me ensinarão acerca de ser criança quilombola no Sertão alagoano.

Depois de ler e entender, caso concorde em participar, assine teu nome do jeito que sabe fazer.

(Nome e aceite participar)

Maria do Socorro Barbosa Macedo

(Pesquisadora)