

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA – PPGAnt**

LUCIANA SOARES DA CRUZ

“Eu disse! Aqui é bonito demais!”:

Ser criança quilombola na Comunidade Olho D’água dos Negros

**TERESINA
2017**

LUCIANA SOARES DA CRUZ

“Eu disse! Aqui é bonito demais!”:

Ser criança quilombola na Comunidade Olho D’água dos Negros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa

**TERESINA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

C957e Cruz, Luciana Soares da.
“Eu disse! Aqui é bonito demais!”: ser criança quilombola
na Comunidade Olho D’água dos Negros / Luciana Soares da
Cruz. – 2017.
110 f. il.

Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade
Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lídia Medeiros de Noronha
Pessoa.

1. Crianças Quilombolas - Experiências. 2. Corporeidade. 3.
Identidade Étnica. 4. Territorialidade. I. Título.

CDD 306.9

LUCIANA SOARES DA CRUZ

“Eu disse! Aqui é bonito demais!”:

Ser criança quilombola na Comunidade Olho D’água dos Negros.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Mestre em Antropologia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa. Área de concentração: Antropologia. Linha de Pesquisa: Marcadores Identitários na Contemporaneidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa – UFPI

Presidente

Prof^a. Dr^a. Emilene Leite de Sousa- UFMA

Membro Titular

Prof^a. Dr^a. Márcia Leila de Castro Pereira – UFPI

Membro Titular

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Silva Lima – UFPI

Membro Suplente

Às crianças quilombolas.

AGRADECIMENTOS

À vida, por me ensinar que é preciso estar pronta para recomeçar.

À minha filha, Lara, por estar ao meu lado nesse recomeço. Te amo!

Aos meus pais, Conceição e Luís, pelas lembranças felizes da minha infância.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo que vem desde a nossa infância.

À minha orientadora, Lídia Pessoa, pela sabedoria e generosidade. Serei eternamente grata!

Aos moradores da Comunidade quilombola Olho D'água dos Negros, por autorizarem a realização da pesquisa e me acolherem com tanto carinho durante meus períodos de estadia em campo.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

À coordenação do PPGAnt (Programa de Pós Graduação em Antropologia) e aos professores, pelo incentivo à pesquisa.

Ao IFPI (Instituto Federal do Piauí), por autorizar o meu afastamento durante os dois anos do mestrado.

À professora Dr^a. Flávia Pires, pela participação e contribuição no meu exame de qualificação.

Às professoras Emilene Leite de Sousa, Márcia Leila de Castro Pereira e Carmen Lúcia Silva Lima, por aceitarem participar da banca de defesa.

Aos colegas de turma, pelas angústias e alegrias compartilhadas.

Às amigas Nayra, Kelly e Tâmara, pela amizade que começou no mestrado e seguirá por toda vida.

**O importante não é a casa onde moramos.
Mas onde, em nós, a casa mora. (Mia Couto)**

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como as crianças do Quilombo Olho D'água dos Negros se apropriam dos espaços da Comunidade na qual vivem através de suas experiências e, desse modo, produzem e são produzidas por uma noção de identidade étnica e territorialidade. Reconhecendo as crianças como agentes participantes na formação do seu território, busquei compreender como meninas e meninos do Quilombo experienciam os espaços por onde transitam na comunidade transformando-os em lugares constituídos, por elas, através da afetividade e participação. A pesquisa teve como referencial teórico os atuais estudos da Antropologia da infância e da criança e foi realizada a partir da etnografia. A utilização de desenhos e fotografias nesse trabalho teve a finalidade de priorizar as falas das crianças, concedendo a estas um lugar central dentro da pesquisa.

Palavras-chave: Crianças quilombolas. Experiência. Corporeidade. Identidade étnica. Territorialidade.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze how the children of Quilombo Olho D'água dos Negros Seize the spaces of the Community in which they live through their experiences and, in this way, produce and are produced by a notion of ethnic identity and territoriality. Recognizing the children as agents involved in the formation of their territory, I tried to understand how Quilombo girls and boys experience the spaces through which they move in the community, transforming them into places constituted by them through affection and participation. The research had as theoretical reference the current studies of the anthropology of childhood and the child, and was carried out from the ethnography. The use of drawings and photographs in this work had the purpose of prioritizing the children's speeches, granting them a central place within the research.

Keywords: Quilombola children. Experience. Corporeity. Ethnic identity. Territoriality.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1.....	27
Desenho 2.....	36
Desenho 3.....	49
Desenho 4.....	50
Desenho 5.....	55
Desenho 6.....	56
Desenho 7.....	57
Desenho 8.....	72

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1.....	19
Foto 2.....	22
Foto 3.....	34
Foto 4.....	47
Foto 5.....	48
Foto 6.....	49
Foto 7.....	59
Foto 8.....	64
Foto 9.....	65
Foto 10.....	67
Foto 11.....	76
Foto 12.....	77
Foto 13.....	77
Foto 14.....	78
Foto 15.....	80
Foto 16.....	80
Foto 17.....	81
Foto 18.....	82
Foto 19.....	82
Foto 20	86
Foto 21	86

LISTA DE SIGLAS

ADECOPON – Associação de Desenvolvimento Comunitário dos Pequenos Produtores da Comunidade Olho D'água dos Negros

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CEPES – Centro de Educação Esperantinense

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FIC – Formação Inicial e Continuada

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

FUNDAC – Fundação Cultural do Piauí

IFPI – Instituto Federal do Piauí

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPHAN – Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MDA – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MIQCB – Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco babaçu

MST – Movimento Sem Terra

PCPR – Programa de Combate à Pobreza Rural

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPGAnt – Programa de Pós Graduação em Antropologia

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SASC – Secretaria de Assistência Social e Cidadania

SDR – Secretaria do Desenvolvimento Rural

SEPLAN - Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento

TROPEN - Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
De onde parti para chegar ao Quilombo	15
Notas sobre uma etnografia sobre/com crianças	20
Estrutura do texto	25
CAPÍTULO 1: As crianças e a experiência de pertencimento	27
1.1. Um dia no Quilombo	27
1.2. O fazer das crianças	30
1.3. <i>Tia, aqui todo mundo é parente!</i>	35
1.4. Sobre o ser criança e o ser quilombola	39
1.5. <i>Daqui de dentro e lá de fora: quilombolas e não quilombolas</i>	41
CAPÍTULO 2: O território das crianças	46
2.1. <i>Eu disse! Aqui é bonito demais!</i>	46
2.1.1. As noções de espaço-tempo das crianças no Quilombo	51
2.2. <i>Tia, a gente não vai brincar?</i>	58
2.2.1. Brincar junto: sociabilidade e territorialidade	62
2.2.2. O corpo é o limite: corporeidade e territorialidade	68
CAPÍTULO 3: As crianças nas festas da Comunidade	72
3.1. <i>A Festa da Alforria</i>	73
3.2. <i>A Festa do 12 de Maio</i>	78
3.3. Lugares de sociabilidade: entre a <i>Casa de Deus e resolver as coisas</i>	83
3.4. Tradição e Memória nas performances culturais	88
3.4.1. <i>A dança quilombola e a capoeira</i>	92
3.5. <i>A gente brinca, reza e é bom demais!</i>	96
3.5.1. O batizado	100

3.5.2 <i>A procissão de Nossa Senhora de Fátima</i>	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as crianças da comunidade¹ quilombola Olho D'água dos Negros se apropriam dos espaços da comunidade durante suas experiências e, desse modo, produzem e são produzidas por uma noção de identidade étnica e territorialidade. Reconhecendo as crianças como agentes ativos nas relações estabelecidas com os adultos e entre elas e nas transformações que ocorrem dentro da realidade que vivenciam, busquei compreender qual o lugar das crianças dentro do quilombo.

No intuito de compreender como as crianças participam da constituição de seu do território² e significam a experiência de ser quilombola, dediquei-me durante o período de realização da pesquisa em estar com elas em suas atividades diárias, festividades e brincadeiras. Juntas, percorremos o território do quilombo, não apenas o território físico, geográfico, mas o simbólico, o vivido e produzido por elas através de sua experiência.

De onde parti para chegar ao Quilombo

Meu interesse em realizar uma pesquisa com crianças quilombolas não surgiu de uma aproximação já existente com as mesmas. Na verdade, até pouco tempo, meu conhecimento sobre as populações quilombolas existentes no Piauí era restrito a algumas leituras e debates realizados no âmbito da academia. Foi uma mudança na minha vida profissional que me oportunizou conhecer, de perto, a vida dessas populações.

1 O termo comunidade é utilizado neste trabalho segundo a definição dos moradores do quilombo Olho D'água dos Negros que compreendem o mesmo como um lugar criado a partir de um vínculo que une as pessoas pela religião católica e suas ações no lugar, incluindo a luta pelo direito à terra. As crianças associam a palavra comunidade aos espaços do território, especialmente à igreja e à sede da associação e, também, às atividades de dançar, reunir e rezar.

2 A definição de território que orienta esta pesquisa segue o pensamento dos autores abaixo especificados que reconhecem o território para além do espaço físico. A autora Emília Godoi afirma que “[...] o território antes de se exprimir por uma ligação a um lugar particular, é uma relação entre pessoas e se refere à organização do espaço carregada de história.” (GODOI, 2014, p. 449). A autora explica ainda que a territorialidade refere-se aos processos de construção do território, ou seja, a apropriação, controle e atribuição de significados a um lugar que é a garantia da reprodução física e cultural de um grupo (GODOI, 2014). Little (2002) define territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a, assim, em seu ‘território’ ou homeland” (LITTLE, op.cit, p. 3). O autor apresenta o conceito de “cosmografia”, definido como “os saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território”. (LITTLE, op.cit, p. 4). Segundo ele, a constituição do território engloba fatores como: o uso social dos espaços, a luta pelo reconhecimento de direitos e o sentimento de pertença em relação ao lugar.

No ano de 2013, ingressei, como professora de História, no Instituto Federal do Piauí sendo lotada no campus de Paulistana, município localizado no sul do estado, na região do semiárido, a uma distância de 476 km da capital Teresina. No campus, fui convidada a participar do programa do governo federal denominado “Mulheres Mil”³. O programa ofertava um curso de cultivo de hortaliças e leguminosas para mulheres em situação de vulnerabilidade social e atendia, principalmente, às mulheres quilombolas.

Durante o período de duração do curso (setembro a novembro de 2013), no qual ministrei as disciplinas de História da África e Afro-brasileira e Gênero e Cidadania, pude dividir momentos de trocas de saberes com as mulheres dos quilombos Barro Vermelho e Contente. Nos intervalos das aulas, quando todas se direcionavam para os corredores do Campus, era sempre convidada por elas para tomar um chá com bolachas que elas traziam de suas Comunidades. A cada semana, eu tinha a oportunidade de provar um novo sabor de chá: cidreira, hortelã, erva-doce, camomila (meu preferido era o de capim santo) e, ao mesmo tempo, conhecer um pouco mais sobre suas vidas.

Nossas conversas giravam em torno da vida delas e da minha. Partilhávamos histórias e trajetórias de vida e sentimentos. As mulheres quilombolas falavam do cotidiano no Quilombo, do trabalho realizado por elas (geralmente na roça e em casa), da luta pela conquista da terra e sobre as dificuldades que ainda enfrentam. Mas o que mais chamou minha atenção foi o fato das crianças estarem presentes em todas as narrativas dessas mulheres. Meninas e meninos apareciam nas narrativas do cotidiano familiar e, especialmente, quando a conversa era sobre os desejos de melhoria para suas comunidades, momento em que demonstravam a preocupação com o futuro das crianças do Quilombo.

Diante dos anseios dessas mulheres em relação ao presente e ao futuro a ser vivenciado por suas filhas e filhos, comecei a levantar algumas questões: Quem são as crianças quilombolas? O que sei sobre elas? Como elas vivem? O que significa para elas

3 O Ministério da Educação (MEC) instituiu nacionalmente, em 2011, o Programa Nacional “Mulheres Mil”, por meio da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011. Com a metodologia Acesso, Permanência e Êxito, o Programa passou a ofertar cursos profissionalizantes às mulheres em situação de vulnerabilidade social. São cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas que atende um público específico de mulheres, utilizando uma metodologia específica, que privilegia temas como direitos e deveres das mulheres, empreendedorismo, economia solidária, saúde, elevação da autoestima, entre outros, buscando promover a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. Em 2013, o Mulheres Mil passou a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio da iniciativa Bolsa Formação. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

viver em um Quilombo? Foram essas as perguntas que me levaram, pela primeira vez, aos Quilombos de Paulistana⁴.

Na condição de educadora e pesquisadora, realizei essa aproximação com as crianças das comunidades locais através de um projeto de pesquisa direcionado a analisar como as leis 10.639/03 e 11.645/08⁵ eram (ou não) aplicadas nas escolas municipais de Paulistana, em especial nas escolas localizadas dentro de comunidades quilombolas. Meu intuito era colaborar com a luta pela aquisição de direitos por parte dos moradores dos quilombos Barro Vermelho e Contente.

Embora a pesquisa⁶ tenha oportunizado acesso às comunidades locais, esse meu primeiro contato com as crianças foi muito superficial. O ambiente da escola, que mais parecia uma “ilha”⁷ dentro do quilombo, era muito diferente da realidade vivida pelas crianças nos outros espaços das comunidades, o que impediu que eu tivesse uma compreensão mais ampla sobre suas vidas. Resolvi, então, que, para conhecê-las, precisava estar com elas em outros espaços e momentos que não o da escola.

Seguindo esse interesse, ingressei em 2015 no Programa de Pós Graduação em Antropologia - PPGAnt da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Entretanto, logo depois, transféri-me para o campus do IFPI de Valença do Piauí e consegui minha liberação de dedicação ao mestrado. Com a mudança, a distância entre o local inicial da pesquisa (as comunidades quilombolas de Paulistana) e a capital tornou-se um problema que exigiu uma reformulação do projeto e que foi solucionado quando a professora Dr. Maria Lídia Noronha de Medeiros Pessoa me apresentou a Comunidade Olho D’água dos Negros, comunidade negra rural do norte do Estado do Piauí.

Mais acessível ao local e à pesquisa, a Comunidade quilombola Olho D’água dos Negros está localiza-se na zona rural do município de Esperantina a poucos quilômetros

4No município de Paulistana, atualmente, existem cinco comunidade quilombolas certificadas pela Fundação Palmares. São elas: Angical, Barro Vermelho, Contente, Chupeiro e São Martins. Fonte: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

5 A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

6 Os resultados da pesquisa foram apresentados e publicados nos anais do II CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES: CULTURAS E TERRITORIALIDADES, realizado na cidade de Vitória- ES, durante o mês de agosto de 2014. Link de acesso ao trabalho publicado: <http://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/9512>.

7PARÉ, OLIVEIRA e VELLOSO (2007) afirmam que a escola se apresenta como uma ilha porque, embora o ensino formal seja de importância significativa para formação das crianças que residem nos quilombos, esse aprendizado ocorre desvinculado das demais formas de aprender dos quilombolas, o que coloca a escola em situação de despertencimento em relação ao lugar.

de Teresina⁸. A constituição territorial da mesma é resultado de um longo conflito envolvendo os trabalhadores locais (em sua maioria agricultores, catadores de buriti e quebradeiras de coco babaçu) e os antigos proprietários da terra.

O processo de aquisição da terra teve início em 2002 através da ADECOPON - Associação de Desenvolvimento Comunitário dos Pequenos Produtores da Comunidade Olho D'água dos Negros. Criada em 1998, a ADECOPON teve como objetivo principal a regulamentação jurídica da associação para fins de aquisição da terra. A compra de parte das terras foi realizada através de articulação política feita pela Associação com o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Esperantina, Comissão Pastoral da Terra Regional Piauí (CPT-PI) e o Centro de Educação Popular Esperantinense (CEPES). O recurso inicial veio do Fundo Fundiário Solidário de uma organização de católica suíça chamada de Fasternopfer. Seguindo esse movimento, no ano de 2006, a Prefeitura Municipal de Esperantina comprou o restante das terras.

A associação solicitou, no ano de 2004, junto ao INCRA⁹ – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária –, a titulação da terra e, no ano seguinte, em assembleia realizada pela ADECOPON em sua sede, os moradores decidiram a favor da alteração do nome de Olho D'água dos Pires para Olho D'água dos Negros quando então esta passou a ser reconhecida e certificada como quilombola pela Fundação Palmares e administrada pela Associação de moradores.

Em consequência da titulação e por determinação da lei foi realizada a pesquisa por família por lideranças locais no Projeto Ater no Quilombo¹⁰ no ano de 2008. Em

8 Esperantina é um município localizado na região norte do estado do Piauí. Sua distância em relação à capital é de 180 km. O município faz parte do Território dos Cocais que abrange uma área de 17.780,40 Km² e é composto por 22 municípios: Barras, Batalha, Brasileira, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Lagoa de São Francisco, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Milton Brandão, Morro do Chapéu do Piauí, Pedro II, Piracuruca, Piripiri, Porto, São João da Fronteira, São João do Arraial, São José do Divino, Domingos Mourão e Nossa Senhora dos Remédios. A população total do território é de 374.139 habitantes, dos quais 173.593 vivem na área rural, o que corresponde a 46,40% do total. Possui 28.727 agricultores familiares, 5.977 famílias assentadas e 8 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,58. Fonte: Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>).

9 O processo foi aberto em 2004 com o nº 54380.001033/2004-19. A outorga do título da área foi concedida em de 20 de novembro de 2006. Fonte: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra_andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf e <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>

10 Projeto de Assessoria Técnica e Extensão Rural - ATER no QUILOMBO é um projeto financiado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação – FAO, pelo Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar – MESA /Fome Zero, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário em parceria com o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Piauí – EMATER-PI, SEPLAN / PCPR, SDR, CASA DO SEMI-ÁRIDO, FUNDAC, SASC / COORDENAÇÃO DA PESSOA NEGRA, INCRA, CONAB, FUNASA e representantes dos movimentos sociais tendo à frente a Coordenação Estadual das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, resultado de acordo celebrado entre EMATER / MDA – No. 056/2007 – Meta 18, desenvolvido no Território dos Cocais, Região de Esperantina – PI, mais

termos gerais populacionais foi registrada a existência de 63 famílias e uma população de 336 habitantes residentes na Comunidade. Àquela época, a população estava distribuída da seguinte maneira: adultos – cento e trinta e cinco; idosos – quarenta; jovens – quarenta e seis; e crianças – cento e quinze.

Minha primeira visita à Comunidade Olho D'água dos Negros foi para solicitar a aprovação do projeto de pesquisa, explicação sobre meus períodos de permanência no quilombo e os encontros com as crianças que consistiu na apresentação na Assembleia realizada na sede da ADECOPON no dia 20 de setembro de 2015¹¹.



Foto 1: Assembleia realizada no dia 20 de setembro de 2015 para apresentação a aprovação da pesquisa. Fotografia: Luciana Soares.

Era uma manhã de domingo e antes mesmo do horário previsto para o início da reunião os moradores já ocupavam os bancos da sede da Associação. A reunião começou às nove horas com discussões sobre as pautas que antecederam minha apresentação. Enquanto os adultos debatiam sobre as questões colocadas para apreciação na assembleia, as crianças entravam e saíam da sede

precisamente nos municípios de Batalha, Campo Largo e Esperantina-PI, voltado para o desenvolvimento sustentável das comunidades negras remanescentes de quilombos. Fonte: <http://www.emater.pi.gov.br/pesquisa.php>.

11 A aceitação da pesquisa está escrita na Ata da Assembleia.

da ADECOPON o que interpretei como demonstração de curiosidade e impaciência ao mesmo tempo. Chegada minha vez de falar, expliquei às pessoas presentes os objetivos da pesquisa e apresentei uma proposta de calendário com os meus períodos de permanência na Comunidade para ser apreciado e, se necessário, adaptado ao calendário local. Enquanto falava, percebi que algumas crianças abandonaram o entra e sai de outrora para me ouvir. Acredito que esse minuto de atenção dedicado a mim tenha ocorrido porque, embora não soubessem ainda o que eu pretendia fazer ali, elas já sabiam que era algo que as envolveria e isso despertou a curiosidade nas meninas e meninos do Quilombo.

O fato da comunidade já ter sido lugar de pesquisa e de realização de projetos de outros estudiosos advindos de instituições nacionais e internacionais¹² ressaltava ainda mais o compromisso ético que eu deveria estabelecer com os seus moradores, sujeitos da pesquisa. A exigência de realização de uma assembleia para exposição dos objetivos e etapas de desenvolvimento do trabalho me fez perceber como a coletividade é um elemento fundamental na organização e articulação política da Comunidade.

Os moradores que participaram da assembleia se mostraram atentos a tudo que eu dizia a fim de compreender o propósito do meu trabalho. Ao final da exposição foi feita uma consulta para saber se os mesmos concordavam ou não com a pesquisa, na qual os presentes demonstravam ser a favor ou contra a realização da pesquisa através do movimento de levantar a mão. Posso dizer que assim como eu, a pesquisa também foi muito bem recebida pelos habitantes de Olho D'água dos Negros.

Notas sobre uma etnografia sobre/com crianças

12 Tive acesso a alguns desses trabalhos e os mesmos me foram de valiosa contribuição para realização da pesquisa e escrita da dissertação. Para outros olhares sobre meu lugar de pesquisa, indico a leitura das dissertações: **“CAPOEIRA DE QUILOMBO”**: gingando corpos e tradição cultural de autoria da egressa do PPGAnt Poliana Marques Maton; e **Organização espacial e a sociobiodiversidade do buriti (*mauritia flexuosa* L.f.) na Comunidade Olho D'água dos Negros, Esperantina/PI**, de autoria da egressa do TROPEN Elisângela Guimarães Moura Fé.

O meu primeiro encontro agendado com as crianças aconteceu em 20 de novembro de 2015 durante a *Festa da Alforria* em uma tarde de muito calor no prédio da escola localizada dentro da Comunidade.

Cheguei bem cedo ao Quilombo para participar das outras atividades previstas na programação do evento. Enquanto pegava minha câmera fotográfica no carro, um grupo de crianças se aproximou. Uma das meninas do grupo me perguntou: “*Tia, a senhora veio para ensinar a gente?*”, respondi que não, que estava lá para fazer uma pesquisa e que nossos encontros seriam para conversar sobre a vida delas na Comunidade. Ela disse um “*ah!*”, sorriu e fez um gesto de “tchau” com a mão. Quando cheguei ao prédio da escola, vinte e sete crianças com idade entre 2 e 12 anos já me aguardavam, além das mães, da diretora e professoras. Trocamos cumprimentos e expliquei a atividade programada para aquele primeiro encontro. Reuni as crianças e entramos em uma sala de aula. Reunidos em círculos, fomos nos apresentando. As crianças menores brincavam pela sala de aula correndo e empurrando as cadeiras enquanto as maiores reclamavam e pediam silêncio. Iniciamos a conversa falando sobre o evento que acontecia naquele dia. Meninas e meninos falavam sobre o que mais gostavam na festa, sobre as danças, capoeira, o jogo de futebol. Depois pedi às crianças que desenhassem o que haviam me contado. Enquanto confeccionavam os desenhos, elas me faziam perguntas sobre minha vida e sobre a pesquisa e mostravam entusiasmo com a ideia de participar de uma pesquisa da universidade. Ao fim do encontro, meninas e meninos entregaram seus desenhos e perguntaram quando aconteceria o outro encontro. Respondi que logo, que elas seriam avisadas pela Associação e diretoria da escola. As crianças também perguntaram se eu ficaria na festa para ver as atividades culturais e a partida de futebol. Disse a elas que sim, que logo estaria na *Casa da Cultura* para acompanhar as

apresentações. Despedimo-nos com a promessa de nos encontrarmos logo mais.



Foto 2: Crianças confeccionando desenhos. Foto: Luciana Soares

Cito esse primeiro encontro para fazer algumas considerações sobre a metodologia utilizada durante a realização da pesquisa de campo. Como dito anteriormente, na Comunidade Olho D'água dos Negros, a pesquisa teve início no mês de setembro de 2015 e fora produzido, com as lideranças das comunidades, um calendário indicando meus períodos de permanência no quilombo com um prazo de um ano.

Na verdade, meu tempo de permanência na comunidade era conduzido pelas atividades locais (festividades, eventos religiosos e políticos) e as que realizava com as crianças. Assim, quando os encontros com as crianças eram previamente programados, permanecia na comunidade por três dias (geralmente na última semana do mês), mas ocorria também de ir ao quilombo por um ou dois dias para acompanhar algum evento que não fazia parte do cronograma apresentado e aceito pelos moradores.

Embora todas as crianças fossem avisadas sobre as datas e locais das atividades programadas com a diretoria da Associação, nem todas apareciam nos encontros e a quantidade de crianças envolvidas variava muito. Isso não me preocupava, pelo contrário, achava importante deixar as meninas e meninos a vontade para escolherem

participar ou não das atividades. Não queria que a participação delas se desse por imposição minha, mas por desejo delas.

Minha relação com as crianças do Quilombo foi sendo construída aos poucos. Estava com elas quase o tempo todo, nos encontros agendados e também em suas horas de lazer quando se concentravam especialmente no *Campinho das meninas*. Combinávamos passeios pela Comunidade e, mesmo à noite, elas apareciam em “minha casa” para me fazer companhia.

Os dias que passava na Comunidade na companhia de meninas e meninos me permitiam criar novas percepções sobre o lugar e as pessoas que lá viviam. Com o tempo, meu olhar sobre o Quilombo foi se transformando, ganhou contornos afetivos que foram tecidos pelas relações que mantinha com as crianças e adultos de lá.

Escolhi me guiar por essa nova perspectiva sobre a Comunidade e conduzir a pesquisa através do entrecruzamento entre as minhas percepções e a dos moradores da comunidade. Na tentativa de compreender os significados produzidos pelas crianças, encontrei também aqueles produzidos por mim a partir do meu envolvimento com o lugar. Isso me lembrou o que Jeanne Favret-Saada (2005) fala sobre a pesquisadora que se permite ser afetada pelos sujeitos e pelo lugar da pesquisa:

Como se vê, quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. (FAVRET-SAADA, 2005, p. 160).

Trata-se, portanto, das situações em que eu deixava de lado o roteiro de pesquisa e suas perguntas prontas para partilha da experiência afetiva da “comunicação involuntária” (FAVRET-SAADA, 2005) que nos informa tanto ou mais que as informações advindas da comunicação intencional.

Essa experiência etnográfica é entendida por Geertz (1978) como uma relação entre a investigação etnográfica e a experiência pessoal na qual, afirma o autor, esta última consiste em um esforço de compreensão em que “o que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles [...]” (GEERTZ, 1978, p.10).

Concordo com Geertz quando diz que tanto a experiência quanto a interpretação estão inseridas na pesquisa etnográfica, mas não acredito que esta seja movida apenas pela experiência do etnógrafo que sobre ela produz interpretações. Como bem afirma James Clifford (1998), é preciso perceber a etnografia como “uma negociação envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos” (CLIFFORD, 1998, P. 42). Logo, não se trata unicamente da experiência do antropólogo em campo, mas de trocas de experiências que se estabelecem com e entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A etnografia realizada por mim com as crianças quilombolas foi orientada pela atual Antropologia da Criança e Infância (COHN, 2002-2009; JAMES, 2009; NUNES, 2002; PIRES, 2008; SOUSA, 2014; TASSINARI, 2015, TOREN, 2010;) que compartilham o entendimento de que as crianças são sujeitos conscientes e políticos que participam ativamente da manutenção e transformação da sociedade na qual vivem. Seguindo essa proposta, o trabalho foi desenvolvido com a colaboração das crianças que foram por mim convidadas a brincar de pesquisador.

As crianças nessa etnografia são sujeitos participativos, sobre isso escreveu Christina Toren (2010):

Descobrir que sentido as crianças estão dando ao mundo é importante para a análise etnográfica não simplesmente porque possibilita um relato mais completo e sutil de como a vida é vivida em qualquer esfera específica e como a transformação naquela mesma esfera é um aspecto de sua continuidade, mas porque nos possibilita tornar analíticas as categorias das pessoas cujas vidas estamos tentando analisar, seja em nossos próprios lares ou em outro lugar do mundo. (TOREN, 2010, p. 40)

Toren (2010), portanto, alerta que, para compreendermos os significados que as crianças atribuem aos seus mundos, é preciso conceder a elas a oportunidade de fala. É preciso colocar meninas e meninos na condição de interlocutores de suas experiências e que isso só é possível de ser feito reconhecendo a criança como um sujeito que atribui sentido ao mundo de maneira intersubjetiva.

Durante os encontros, fui estabelecendo acordos éticos e metodológicos com as crianças. As crianças decidiram, por exemplo, que gostariam de serem nomeadas pelo apelido ou primeiro nome. Também foram negociados o uso da máquina fotográfica e a realização de oficinas de desenho.

Sem perder de vista os objetivos da pesquisa, os recursos metodológicos foram inseridos através de oficinas nas quais as crianças aprendiam sobre o uso da câmera fotográfica de forma lúdica, através do registro de brincadeiras e/ou paisagens. Em pouco tempo, passei a dividir com elas a tarefa de fotografar ou filmar os eventos festivos da comunidade, algo que elas faziam com satisfação.

A respeito da maneira como as crianças manifestam suas experiências de mundo, Emilene Sousa (2014), em pesquisa realizada com as crianças capuxu, informa que:

A razão pela qual a pesquisa com crianças demanda outro modelo de análise dos etnógrafos é o fato das crianças aprenderem do mundo e dizerem dele não através da oralidade, especificamente, mas através da experiência. Assim, a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas. Esta particularidade exige do pesquisador que apreenda e dialogue com as crianças também através de suas práticas. O que se aprende através dos usos dos sentidos não pode ser ensinado através da oralidade. O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve apreender delas como elas apreendem do mundo: pela experiência. (SOUSA, 2014, p. 49-50).

Nesse sentido, minha busca por uma aceitação, por parte das crianças, em suas atividades rotineiras, exigiu uma postura na qual a diferença de idade foi deixada em segundo plano para que meninos e meninas me percebessem não como uma criança, mas como uma adulta disposta a partilhar com elas suas experiências. Nesse sentido, os acordos foram estabelecidos no intuito de favorecer a pesquisa e resguardar a ética da pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Estrutura da dissertação

As interpretações e experiências com as crianças no seu cotidiano são escritas nos três capítulos que compõem essa dissertação. As transcrições do Diário de Campo incorporadas ao texto não seguem uma ordem cronológica, pois foram ajustadas às questões problematizadas em cada capítulo. Os desenhos e as fotografias que estão presentes desde a introdução do trabalho transmitem, em imagens, o tempo, os lugares, as festas, as ideias e os afetos partilhados com as crianças durante nossa “aventura etnográfica”.

No primeiro capítulo, intitulado “As crianças e a experiência do pertencimento”, apresento inicialmente as crianças da comunidade Olho D’água dos Negros; em seguida,

analiso o sentido do pertencimento e da identidade étnica destas a partir das relações de parentesco e da memória coletiva.

No capítulo 2, “As crianças e a experiência da territorialidade”, o objetivo é refletir sobre as noções de territorialidade constituídas pelas crianças a partir da interpretação dos mapas por elas confeccionados. Também analiso as brincadeiras das crianças no Quilombo tomando-as como espaço-tempo de sociabilidade no qual as crianças incorporam e elaboram os significados de sua cultura ao mesmo em que produzem e são produzidas por sua territorialidade.

No capítulo 3, nomeado “As crianças e suas experiências nas *festas* da Comunidade” tem como objetivo analisar a experiência das crianças nas *festas* da Comunidade relacionando sua participação nesses momentos festivos com o *tornar-se quilombola*. O intuito é refletir sobre os elementos simbólicos identitários transmitidos e ressignificados nos eventos através das performances culturais e rituais religiosos realizados por adultos e crianças.

Acredito que os desafios dessa pesquisa começaram antes mesmo desta ter o seu início. O constante fazer e refazer da pesquisa aqui narrados demonstram como o fazer etnografia exige mais que um prévio conhecimento acadêmico sobre a mesma. Poder compartilhar histórias, saberes e afetos com as crianças quilombolas é, de fato, o que escrevo nesse trabalho.

CAPÍTULO 1: As crianças e a experiência de pertencimento

Desenho 1: Minha Comunidade. Nêga, 9 anos.

1.1. Um dia no Quilombo

Em setembro de 2015 fiz minha primeira visita à Comunidade Olho D'água dos Negros. Era uma tarde de muito calor e eu andava em direção à sede da Associação acompanhada de Francilda quando um grupo de crianças se aproximou com olhares curiosos. Algumas delas vieram ao nosso encontro enquanto as outras nos observavam sob a sombra da lateral da igreja. Elas não diziam nada, apenas observavam com sorrisos tímidos. Com a mesma rapidez com a qual se aproximaram, elas se afastaram e dividiram-se em grupos ao redor de uma palmeira. Enquanto algumas delas subiam na árvore retirando seus frutos, as demais permaneciam embaixo da mesma recebendo os tucuns que eram lançados pelos companheiros. Aproximei-me do grupo de crianças com a intenção de iniciar uma conversa e perguntei, mesmo já conhecendo a palmeira:

Luciana: Qual o nome desse fruto?

Menino: *Tucum*.¹³

Luciana: E é gostoso?

Outro menino: *Sim!*

Luciana: Que outras frutas têm aqui?

O primeiro menino (que parecia mais entusiasmado com as minhas perguntas) disse: *Caju, tamarindo, pitomba, manga. Um bocado!*

A conversa foi interrompida pelas outras crianças que chamavam a atenção dos colegas para continuarem retirando os frutos da palmeira. Antes de se afastarem, porém, os dois meninos (que mais tarde seriam meus companheiros de caminhadas durante o período de pesquisa) me presentearam com um fruto do tucunzeiro. Na sede da associação fui convidada a participar de uma reunião do Grupo de Mulheres

13 O tucum é o fruto do tucunzeiro, uma palmeira típica da região da Mata Atlântica. O fruto é um coco de cerca de 2 cm de diâmetro que possui em seu interior uma polpa branca adocicada. Com a semente do fruto é possível confeccionar anéis, uma bijuteria típica piauiense, que muitas vezes são oferecidos como presentes entre amigos ou namorados.

Doceiras ¹⁴ convocada pelo Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB¹⁵. A sede, nominada *Casa da Cultura*, é um salão coberto de telhas. As laterais são constituídas de meia parede que permitem a ventilação do espaço. No fundo há uma parede inteira que separa o salão de reuniões de outro espaço que, segundo pude observar nas vezes em que estive presente, é utilizado como cozinha. A pauta da reunião era a permanência ou não das atividades do Grupo do Doce na comunidade e a prestação de contas dos recursos recebidos através do MIQCB. Marcada para as quatorze horas, a reunião teve início as dezesseis, o que não agradou as mulheres do grupo e a diretoria da associação. A fala inicial foi da coordenadora estadual do MIQCB, Francisca, que levantou alguns questionamentos sobre o funcionamento do grupo e a utilização dos materiais adquiridos através de recursos advindos do movimento. Durante boa parte da reunião, em que tentei entender a dinâmica dos acontecimentos narrados, os conflitos movidos por interesses individuais me fizeram acreditar que a reunião se findaria com a dissolução do Grupo do Doce, mas Dona Luiza, uma das mulheres doceiras, pediu o direito de fala e lembrou aos presentes as dificuldades enfrentadas pelos moradores para conquistar o direito à terra e às políticas públicas direcionadas aos quilombolas e ressaltar que, assim como no passado, quando lutaram contra o antigo proprietário, era preciso “*resistir e continuar lutando e acreditando*”. As mulheres presentes acenavam com a cabeça em sinal de

14 O Grupo de Mulheres Doceiras foi formado no ano de 2003 com o intuito de organizar o processo de extração do buriti e dinamizar o uso do fruto para fins de aquisição de renda. Atualmente, seis mulheres fazem parte do grupo e essas se revezam nas atividades de realizar a “cata do buriti”, que tem início no início do mês de outubro prolongando-se até dezembro, produzir a massa para o doce e a polpa para o suco. Todo o processo de aproveitamento do fruto é realizado na Casa do Doce que foi construída com recursos advindos de projetos criados pelos moradores em conjunto com o MIQCB.

15 Em 1991, com o primeiro Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, em São Luís, cria-se a Articulação das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu. Em 1995, no III Encontro Interestadual o nome é mudado para Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu - MIQCB. Fonte: <http://www.miqcb.org>.

concordância com Dona Luiza. Ao fim da reunião, as mulheres doceiras decidiram pela manutenção do grupo.

Essa primeira visita durou apenas um dia, mas me fez refletir sobre as noções que eu carregava comigo sobre as populações moradoras de quilombos que haviam sido construídas através de uma experiência mais acadêmica que vivida. A situação de conflito que presenciara na reunião do Grupo do Doce com o MIQCB serviu para perceber que a posse da terra não era suficiente para resolver todos os problemas do território e que, apesar do sentimento de coletividade, os conflitos e anseios individuais afloram e também norteiam as decisões tomadas ali.

Gilberto Velho (2003) afirma que, mesmo vivendo na coletividade, o indivíduo é capaz de traçar e transformar suas decisões, pois os projetos coletivos são passíveis de diversas interpretações individuais “devido a particularidades de status, trajetória e, no caso de uma família, de gênero e geração” (Velho, 2003, p.41). Logo, a vida comunitária dos moradores do Quilombo não impede que conflitos individuais ocorram e que para resolvê-los as pessoas façam uso da negociação.

O lugar da pesquisa se configura como um território constituído não apenas de espaço físico coletivamente partilhado pelas famílias que nele residem e criam relações de pertencimento, mas também um lugar de conflitos, projetos individuais e luta por direitos.

O tempo todo em que estive participando da reunião, as crianças estavam presentes. Algumas ocupavam alguns bancos da sede da associação enquanto outras se debruçavam sobre as muretas das laterais. Em nenhum momento a presença delas foi questionada, o que me fez pensar que na comunidade não há a preocupação em manter as crianças longe dos “assuntos dos adultos”. Como, então, as crianças significam a experiência de viver e partilhar as conquistas e os conflitos de seu território?

1.2. O fazer das crianças

Meu retorno à Comunidade ocorreu no mês de outubro de 2015. Durante os dias que permanecia no Quilombo, meu tempo era dividido entre os encontros com as crianças que aconteciam na escola ou *Casa da Cultura* e eram pré-agendados com a diretoria da ADECOPON, núcleo gestor da escola e pais; dias de festividades e/ou assembleias; e aqueles em que eu apenas andava pela Comunidade na companhia delas.

O trânsito das crianças pela comunidade não encontra muitas restrições. Durante o dia, elas percorrem vários espaços do quilombo, mas elegem alguns lugares para realização de suas brincadeiras. A rotina delas envolve especialmente as atividades da casa (pequenas tarefas domésticas como cuidar dos irmãos mais novos, limpeza da casa), períodos na escola e as brincadeiras nas áreas livres. Em alguns dias da semana, essa rotina é acrescida de aulas de capoeira, dança e catecismo.

Percebi que todas as crianças participantes da pesquisa são beneficiárias do Programa Bolsa Família do governo federal e que a maioria das meninas e meninos em idade escolar frequenta a escola localizada dentro da comunidade. As famílias dão muita importância ao estudo formal e cuidam para que as crianças frequentem a escola regularmente. O atendimento de saúde para as crianças também é prioridade e as mães e avós relatam satisfação com a inauguração de um posto de saúde que funciona ao lado da escola e conta com a atuação de um dentista e um médico cubano do Programa Federal Mais Médicos¹⁶. As crianças são tratadas também pelas rezadeiras e rezadores quanto aos tratamentos de saúde.

Embora os moradores deem muita importância ao ensino escolar e as crianças passem boa parte do dia na escola, algumas delas realizam atividades laborativas como *catar o buriti*, pescar ou conduzir os animais até o curral no fim do dia. Essas atividades não são vistas pelos adultos como trabalho, e sim como ajuda e também como uma maneira da criança ir aprendendo o trabalho realizado pelos pais.

Francilda me disse uma vez que seu filho de 11 anos não trabalhava, mas já ajudava nos cuidados com os animais e, desse modo, *“já ia aprendendo como é a lida”*. Do mesmo modo, em conversa com Dona Luzia sobre a participação das crianças nas atividades econômicas da comunidade, ela afirmou que *“as crianças participam mais na época do buriti ajudando, às vezes tão lá na casa (do doce) junto com a gente”*.

Aprender a lida (trabalho) e estar *junto com a gente* demonstra a preocupação dos adultos em transformar a ajuda das crianças em um processo de aprendizagem. Permitir que elas acompanhem as mulheres na cata do buriti, na produção do doce, na fabricação do azeite de coco, nas assembleias é uma espécie de estratégia de inserção das crianças nas atividades laborativas e políticas das famílias moradoras do quilombo. É um

16O Programa Mais Médicos (PMM) é parte de um amplo esforço do Governo Federal, com apoio de estados e municípios, para a melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Além de levar mais médicos para regiões onde há escassez ou ausência desses profissionais, o programa prevê, ainda, mais investimentos para construção, reforma e ampliação de Unidades Básicas de Saúde (UBS), além de novas vagas de graduação, e residência médica para qualificar a formação desses profissionais. Fonte: <http://maismedicos.gov.br/>.

aprendizado participativo, no qual meninas e meninos se utilizam dos seus corpos para aprender.

Ao investigar os processos de aprendizagem de uma comunidade rural camponesa no Paraná e da tribo indígena galibi-marworno no Amapá, Antonella Tassinari (2015), atentou para o fato de que, em ambos os casos, existia a preocupação com a produção de corpos ativos capazes de desempenhar as atividades produtivas do lugar. Embora essas práticas tenham sido observadas em contextos diferentes, a autora constatou que a centralidade da experiência e da corporalidade era um elemento em comum.

Tassinari (2015) afirma que a participação das crianças no que ela denomina de “pedagogias nativas” se dá pelo envolvimento das meninas e meninos nas atividades produtivas do lugar. Esse envolvimento faz com que a aprendizagem ocorra por meio da observação, imitação e significação que as crianças fazem das ações dos adultos. Segundo a pesquisadora:

As famílias afirmam a necessidade de produzir um corpo ativo desde cedo (“pegar o ritmo da aldeia” ou “ter disposição para trabalhar”) ou, ainda, cultivar os valores de responsabilidade com a família e com o 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 essencial para a aprendizagem desses valores e conhecimentos. (TASSINARI, 2015, p. 145).

Da mesma forma, a experiência de Sousa (2014) com as crianças capuxu também evidenciam a preocupação com a incorporação de características próprias de sua cultura. Nas palavras da antropóloga:

Entendo que entre o povo Capuxu o sentimento de pertença ao grupo repousa no pressuposto de que existe muito em comum entre seus membros cujos corpos são produzidos para deterem as mesmas características, cujo ancestral é o mesmo e o temperamento é um só havendo, pois, o compartilhamento de muito mais do que o sangue, ou a substância, mas dos modos de produção dos corpos, de uma história, de um ancestral, de práticas matrimoniais, etc. (SOUSA, 2014, p. 87).

Minha interpretação é a de que, no Quilombo, o *ajudar* é entendido pelas crianças como uma forma de participar das atividades que ocorrem na Comunidade. Ajudando, as crianças aprendem as responsabilidades e valores da família e do território, ou seja, elas incorporam as características próprias do *ser quilombola*.

Em nossos encontros agendados, era comum que um grupo de crianças se antecipasse ao horário combinado para me ajudar a organizar o espaço no qual se dariam as atividades. Vez ou outra uma criança me perguntava se podia *fazer algo*.

Nessas situações tinha que me desdobrar para dividir entre tantas crianças as tarefas que envolviam nossos encontros: arrumar os bancos, distribuir folhas de papel e coleções, montar a lona para a projeção dos filmes. Elas demonstravam satisfação em participar.

Observei que *ajudar*, participar ou fazer algo é uma maneira das crianças colaborarem com a reprodução da Comunidade e que elas esperavam um reconhecimento por isso. Mesmo quando suas presenças não eram solicitadas, elas se faziam presentes na cata do buriti, na casa do doce, na pescaria, na condução dos animais ao curral e também nas assembleias políticas da ADECOPON. Fazendo algo ou apenas observando os adultos fazerem, as crianças experimentam momentos de aprendizagem.

Como dito anteriormente, o ensino escolar é considerado muito importante na Comunidade. O processo educativo escolar é visto pelos adultos como possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. A maioria deles não frequentou a escola, tendo que trabalhar muito cedo. Em conversa com as mães das crianças no pátio da escola, elas me falavam sobre a importância do estudo para “*virar gente*”.

Por outro lado, os adultos também entendem a importância das crianças acompanharem as atividades desempenhadas por adultos e jovens na Comunidade, e não apenas aquelas relacionadas à lida com a terra e com os animais, mas as de conteúdo político e artístico. As crianças são estimuladas a fazer parte dos acontecimentos do quilombo como uma maneira de “*fincar raízes*”.

As crianças, por sua vez, constituem sua identidade quilombola não apenas pela reprodução dos atos dos adultos. Durante nossa convivência, observei que esse aprendizado vai além da incorporação, por partes das crianças, daquilo que é ensinado de forma prática pelos adultos. Meninas e meninos quilombolas atribuem significados próprios às atividades que realizam e fazem isso através de uma experiência que leva em conta a relação de seus corpos com o ambiente.

Certa vez, acompanhei dois meninos em uma pescaria no *Açude Cipó*, que fica na área de mata fechada da Comunidade. Observei que, para eles, pescar é algo que envolve mais que uma técnica corporal que fora aprendida com os adultos, pois eles agregavam à atividade suas percepções sobre o ambiente. Lembro-me que um dos

meninos dizia o tempo todo que sabia de um “*lugar melhor de pescar no açude, que dava mais peixes*”. Ele se referia ao poço d’água que fica um pouco afastado do perímetro de maior concentração do açude e que se forma pelo vazamento da água do mesmo. Neste lugar, seu corpo conseguia realizar com mais perícia a técnica necessária para realizar a pescaria e isso o fazia afirmar que ali é o melhor lugar para pescar.

O menino chamava minha atenção para um conhecimento que fora constituído através da maneira pela qual ele entende e significa o ambiente. O “*melhor lugar de pescar*” é, segundo observei, o lugar no qual suas habilidades de pescaria possuem uma chance maior de sucesso e ele sabe disso.



Foto 3: Meninos pescando no Açude Cipó. Fotografia: Luciana Soares.

Sobre o aprendizado das crianças, Tim Ingold (2010) teorizou que os processos de aquisição de conhecimento se referem às habilidades humanas e são permeados pela percepção e agência. Mas que uma “imitação prestigiosa” trata-se de um “redescobrimto dirigido”, no qual estão presente a imitação e a improvisação. Segundo ele, a criança não é mera reprodutora das ações daqueles que as educam, nem tampouco seu comportamento corporal é menos perfeito que o dos adultos. A imitação que fazem é carregada de novos significados, ou seja, envolvem, ao mesmo tempo, assimilação e construção.

Ingold (2010) também chama atenção para necessidade de superar a dicotomia capacidades mentais e competências adquiridas. O autor afirma que “essas capacidades não existem ‘dentro’ do corpo e cérebro do praticante nem ‘fora’ no ambiente. Elas são, isto sim, propriedades de sistemas ambientalmente estendidos que entrecortam as fronteiras de corpo e cérebro”. (INGOLD, 2010, p. 16).

Contrário à ideia de que a transmissão geracional decorre de trocas de representações mentais que dependem de mecanismos de processamento presentes no cérebro humano, Ingold (2010) se posiciona a favor de uma abordagem que considera a aprendizagem como produto do que ele denomina “educação da atenção” e que envolve, em perspectiva de interdependência, corpo, mente e ambiente.

As considerações do autor são importantes para problematizar essa experiência de aprender das meninas e meninos quilombolas que ocorre, segundo pude observar, tanto através do aprendizado de forma intergeracional que acontece entre adultos e crianças, mas também de uma experiência na qual esse corpo infantil é acionado através da percepção e dos atos. As crianças quilombolas dão sentido ao que fazem em relação com os significados que produzem sobre o ambiente e isso implica diretamente na constituição de uma noção de pertencimento em relação ao território no qual vivem.

1.3. Tia, aqui todo mundo é parente!

Nessa seção analiso como as crianças da Comunidade significam suas relações de parentesco, levando em conta os vínculos afetivos que elas mantêm com os outros moradores e com a memória social que explica a origem do Quilombo.

Em meus passeios com Zé Pretinho, era comum ver crianças maiores cuidando de crianças de colo. Nessas ocasiões, o menino sempre apresentava as outras crianças como sendo um “primo”, filho do “fulano” ou afilhado da “fulana”. As relações de parentesco se estendem aos moradores que se reconhecem como descendentes das famílias Santos e Oliveira que primeiro chegaram ao local no ano de 1847 para trabalhar como escravos na fazenda de engenho da família Pires.

A importância dos laços de parentesco também pode ser percebida pelos cuidados direcionados às crianças. A mãe de Zé Pretinho e Vítor me dizia, certa vez, não ter preocupação com as andanças dos filhos pela comunidade porque sabia que eles seriam “cuidados” pelas outras mulheres. De fato, sempre que os dois vinham até a casa onde me hospedava para me visitar, faziam antes uma parada na casa de Dona Milagres

para um lanche ou simplesmente para contar e ouvir as novidades. Ela sempre os recebia muito bem e orientava para que se comportassem e voltassem para casa antes de ficar muito tarde.

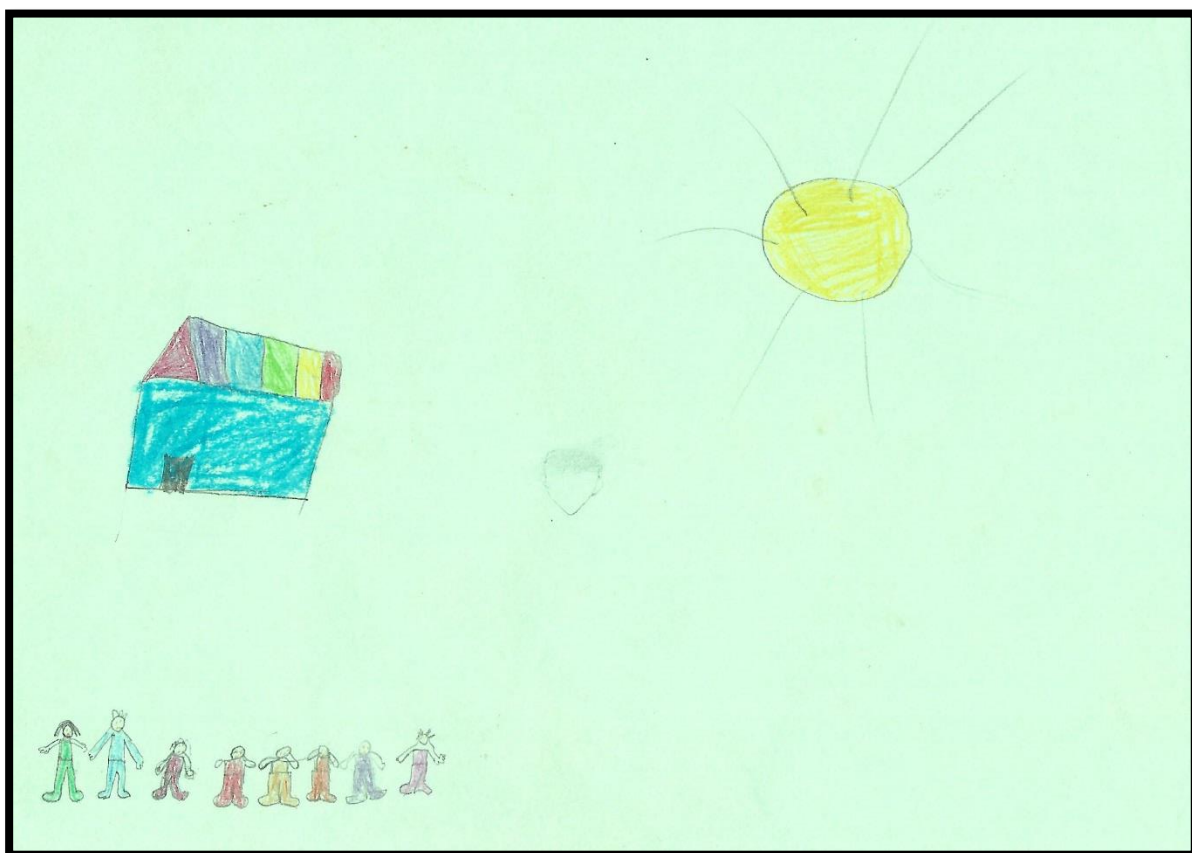
O cuidado com as crianças também é dividido entre as pessoas que moram com as crianças. Em um de nossos encontros, pedi às meninas e aos meninos que desenhassem suas famílias. A maioria dos desenhos contava com uma média de cinco pessoas que as crianças identificavam como parentes que moravam com elas. No entanto, Vini, um menino de onze anos, fez um desenho em que constavam oito pessoas. Perguntei a ele:

Luciana: Vini, todas essas pessoas moram na sua casa?

Vini: *Sim* (risos).

Luciana: E são todos seus parentes?

Vini: *Tia, aqui todo mundo é parente!* (risada coletiva).



Desenho 2: Desenho da família de Vini, 11 anos.

Não é que as crianças não reconheçam seus familiares mais próximos, é que elas entendem o parentesco como algo que vai além do núcleo familiar e envolve muitas outras pessoas na medida em que novas relações afetivas vão sendo constituídas no seu dia a dia. Nas brincadeiras, as crianças se referiam umas as outras como irmãos, primos e até mesmo mãe e filho. Certa vez, Rose, uma menina de onze anos, carregava um bebê de cerca de dez meses no colo quando chegou até mim dizendo que ele era seu irmão. Vítor, que estava ao meu lado, replicou gritando: “*tia, é mentira!*”, ao passo que Rose rapidamente devolveu “*mas se eu quiser que seja, ele é*”.

Para Rose, o afeto que ela nutre pelo bebê é suficiente para que ela o tenha como seu irmão, não importando o fato deles não serem filhos dos mesmos pais. Essa lógica

de um parentesco por afinidade se estende as outras crianças que decidem a quem chamar de primo ou de tia.

Na comunidade, uma mesma mulher é madrinha de várias crianças, podendo ser madrinha de batismo, de consagração, de fogueira. Muitas tias, madrinhas e avós se revezam na tarefa de dividir os cuidados com as crianças que consistem, no geral, em garantir a frequência delas na escola, garantir a alimentação, os cuidados com a saúde e o afeto.

Nos desenhos a maioria das crianças representou as figuras do pai, mãe e filhos, além de outros parentes, o que significa dizer que a maioria das famílias da comunidade não segue o modelo de “família nuclear”. O mais comum é a família extensiva, ou seja, ela se estende além da casa, pois de refere ao território como um todo. Isso pode ser observado no desenho de Vini, no qual as pessoas que representam a família estão de mãos dadas fora da casa, mas no território.

Além do fato dos moradores atribuírem a sua origem às famílias Santos e Oliveira, o que os torna todos parentes, a constituição de grupos domésticos também pode ser explicada em razão da posse da terra ser coletiva, o que impossibilita a venda ou arrendamento, sendo que a distribuição dos lotes de terras para as famílias residentes ocorreu há pelo menos 10 anos, o que faz com que membros advindos de novas uniões matrimoniais tenham que morar em um mesmo terreno.

Era comum, em nossos encontros, que as crianças maiores levassem os bebês de suas famílias para que eu os conhecesse, o que me percebeu o aumento no número de nascimento de crianças na Comunidade. Muitas mulheres são mães ainda jovens e criam seus filhos sem a presença do pai que ou mora fora da comunidade ou não assume a paternidade. Ocorre também de algumas crianças serem criadas pelos avós.

No Quilombo também é possível identificar uma relação de parentesco baseado na memória coletiva. Os moradores compartilham de uma mesma memória que se refere às dificuldades enfrentadas pelos seus antepassados que trabalhavam como escravos na fazenda que deu origem ao quilombo e sobre todo processo de luta que foi travado para conquistar o direito à terra. São lembranças contadas pelos velhos, adultos, jovens e crianças moradoras da Comunidade e nelas os sujeitos aparecem sempre relacionados pelo parentesco.

Referências semelhantes às noções de parentesco do Quilombo Olho D'água dos Negros encontrei em pesquisa realizada por Gisélia Leite (2009) na comunidade quilombola Lagoa Trindade, Jequitibá – MG, na qual a autora buscou problematizar a

constituição identitária de meninas e meninos moradores do Quilombo e a institucionalização de políticas públicas referentes ao trato com a diferença no interior da escola localizada na Comunidade.

No que diz respeito ao processo de torna-se um quilombola em Lagoa Trindade, Leite afirma que:

A comunidade em questão não possui um discurso totalmente articulado a respeito do que possa representar esse reconhecimento, mas há uma noção de pertencimento e uma memória coletiva funcionando enquanto um eixo de ligação do grupo ao território, sendo que as crianças, em sua maioria, não se sentem ligadas somente por vínculos de amizade ou companheirismo construído no interior da instituição escolar. Elas sentem-se relacionadas entre si por vínculos de parentesco e uma história comum. (LEITE, 2009, p. 103).

A pesquisadora observa que as crianças da Comunidade constituem sua identidade a partir das relações que estabelecem com o território, vínculos de parentesco e uma memória coletiva. Essas relações são pautadas na afetividade e sentimento de pertença em relação ao lugar.

No Quilombo Olho D'água dos Negros, as lembranças sobre o passado marcado pela escravidão e, principalmente, pela luta pelo direito a terra, são constantemente acionadas pelos moradores que ressignificam essa memória a partir de necessidades do presente.

Esse discurso social também é um elemento político e como tal é manipulado consciente e inconscientemente de forma a reforçar o marcador identitário que integra a Comunidade e a articula na luta pela aquisição de políticas públicas que tragam melhorias para população local.

Na Comunidade, a história dos antepassados que lutaram contra os abusos cometidos pelos antigos proprietários da região, resulta de uma construção coletiva, ou seja, a memória coletiva partilhada pelas pessoas do lugar foi constituída a partir daquilo que o grupo determinou como memorável e do uso que se faz dessa memória no presente, especialmente para reafirmar uma identidade étnica (HALBWACHS, 2004).

Observei que, no Quilombo, essa memória coletiva é simbólica o que a torna um elemento constitutivo da identidade social que reforça sentimentos de pertencimento entre os moradores do lugar. Sendo formada por acontecimentos, pessoas e lugares, ela é acionada como estratégia para “manter a coesão interna e defender as fronteiras

daquilo que um grupo tem em comum, eis as duas funções essenciais da memória comum [...]” (POLLAK, 1989, p. 3-15).

Na comunidade Olho D'água dos Negros, o compartilhamento de uma memória coletiva que está entrelaçada com a história da origem da comunidade reforça as relações sociais existentes no quilombo, de forma que os elementos simbólicos materiais e imateriais decorrentes dessa memória conduzem seus moradores a um passado em comum. Esse passado não é estático, ele só existe e adquire significado a partir do uso ou desuso que os sujeitos fazem dessas lembranças no presente.

As crianças articulam a memória coletiva do lugar com as relações de parentesco quando se reconhecem como pertencentes a essa história. As suas narrativas sobre a origem do Quilombo eram sempre iniciadas com “*os nossos antepassados*” ou “*meu avô me disse*”, o que, segundo pude observar, evidencia como a constituição da identidade étnica das crianças se dá, também, pela interseção entre memória e parentesco.

1.4. Sobre o ser criança e o ser quilombola

Outro aspecto observado durante a pesquisa diz respeito ao *ser criança* e *ser quilombola* e resultou de longas conversas que mantinha com Milagres no terreno da “minha casa”. É de sua propriedade a casa onde ficava hospedada durante minhas estadias do quilombo. Uma residência simples com sala, dois quartos, um banheiro e uma cozinha. A mobília era restrita a duas grandes mesas que eram utilizadas nas atividades com as crianças. Milagres conseguiu a casa através do programa Minha Casa Minha Vida Rural¹⁷.

No terreno ao lado fica a residência onde ela mora com o marido e os quatro filhos que conta também com uma área de plantio. Verduras, frutas e legumes são os alimentos produzidos por Milagres com ajuda de outras seis mulheres que ela empregou depois que passou a fornecer seus produtos para as escolas municipais de Esperantina através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.¹⁸

17 O Minha Casa, Minha Vida Rural é um programa do Governo Federal que busca facilitar o acesso à moradia aos trabalhadores rurais, agricultores familiares e moradores de comunidades tradicionais (quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais e indígenas). Fonte: <http://www.minhacasaminhavidabr/sobre-o-programa.html>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

18 A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios

Uma vez, Milagres e eu estávamos na escola arrumando a sala de aula após a realização de uma atividade desenho com as crianças e ela me falava sobre o seu orgulho de viver na comunidade. Aproveitei a oportunidade para perguntá-la:

Luciana: Milagres, o que é ser quilombola?

Milagres: *Ser quilombola, eu até me emociono muito, é ser mesmo negro, da raiz, e ser quilombola é ser negro e eu sou resgate da escravidão mesmo. Eu sou quilombola porque eu gosto de dança, eu gosto de tambores, eu gosto de rodada (...). Então aquela tradição eu gosto muito. Meu marido sempre diz: “Milagres, muda! Hoje tu já é casada.”. Não, eu não mudo! Porque eu gosto de capoeira, eu gosto de dança, e gosto de tudo. Eu gosto de tambor, eu gosto de jogar rolê no caratê com os meninos. E tudo enquanto e o bumba-meu-boi. Eu gosto dessas coisas e de tá junto com os meninos. Entonces, não tem essa mudança não. Eu sou aquilo dali e é o que eu vi na minha família e o que nós fazíamos, entendeu? Aqui dentro não tem como mudar, é quilombola mesmo. Minha família toda foi quilombola, foi comprada na África, não tem como mudar.*

O depoimento de Milagres demonstra que, para ela, ser quilombola também está associado a ser criança. É quando está com as crianças na roda de capoeira, na brincadeira de karatê ou dançando com elas que a moradora revive o seu sentimento de pertença em relação ao lugar e ao seu povo. É uma sensação que está relacionada ao ser criança enquanto constituição da identidade.

Sobre essa questão, Gustavo Belisário (2015), em pesquisa realizada no assentamento Canaã do MST, constatou que as definições do ser criança e ser adulto no assentamento não são tão rígidas como as apresentadas pela literatura ocidental pela primeira vez com os estudos de PhilipeAriès (1981) e argumenta que é preciso relativizar tais definições para não correr o risco de criar, assim como no passado se pensava as crianças, um modelo universal de adulto:

diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas. Fonte: <http://www.fnade.gov.br/programas/alimentacao-escolar/agricultura-familiar>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

A experiência no Canaã ensina não só sobre a importância de incorporar os adultos nas pesquisas com crianças, como para a importância de pesquisar as diferentes concepções de e formas de ser adulto. Adultos e crianças são produzidos um a partir do outro [...]É uma concepção particular que entende que adultos não brincam, não vão para a escola, não fazem guerra de pipoca e não assistem desenhos animados. O que é ser adulto em determinado lugar não deveria também ser uma questão? O que é igualmente obliterado nas pesquisas que tomam esta concepção de adulto como universal? (BELISÁRIO, 2015, p. 75)

Embora o foco da minha pesquisa tenha sido perceber como as crianças definem, através da experiência e participação, como é viver no Quilombo e eu tenha priorizado estar com elas durante o desenvolvimento da mesma, conviver e escutar os adultos nunca foi tido por mim como um obstáculo a ser superado.

Os diálogos partilhados com os adultos também sugeriram importantes reflexões que serviram para reafirmar, assim como outros estudos, a necessidade de desconstruir a teoria de que existe um universo infantil despreendido do mundo dos adultos. A antropóloga Flávia Pires (2007) afirma que “não há criança sem adulto, e não faz sentido estudar somente as crianças como um mundo à parte e fechado em si mesmo, simplesmente porque isso não corresponde à realidade”. (PIRES, 2007, p. 140).

No quilombo, crianças e adultos compartilham não apenas um território físico, mas relações sociais e afetivas, memórias, símbolos, conflitos e lutas. Negligenciar essa relação tão necessária à própria existência e permanência dessa Comunidade inviabilizaria qualquer tentativa de compreensão da minha parte.

1.5. *Daqui de dentro e lá de fora: quilombolas e não quilombolas*

Chamou minha atenção a maneira como Milagres entende a “fronteira” entre os quilombolas e os não quilombolas. Em outra de nossas conversas em que falávamos sobre atividades que envolviam as crianças, perguntei a ela:

Luciana: Milagres, como as crianças participam das atividades da Comunidade?

Milagres: *Tem dia que eu tô ali em casa e venho aqui (escola) e passo o aviso no colégio: Hoje tem capoeira! De noite eles tão lá tudinho e eu vigiando eles. Eles vão, participam do grupo de capoeira. Hoje tem dança! Dança não são todas as músicas não, tem as nossas danças, dança quilombola, dança afro. Eles fazem tudinho. Hoje nós criamos aqui dentro mesmo as nossas artes. As nossas danças são criadas aqui dentro, não é ninguém de fora que vem de fora ensinar não, somos nós mesmos que criamos e os meninos todos participam e todos representam, entendeu? Tudo daqui de dentro.*

Ela foi muito enfática ao dizer que as atividades artísticas que ocorrem na comunidade são criações *daqui* e que não são ensinados por ninguém de *fora*, demonstrando uma fronteira entre os mesmos. Tomando por entendimento que Milagres fala dos quilombolas quando emprega o termo *daqui dedentro* e dos não quilombolas quando usa o *de fora*, é importante aprofundar esses elementos demarcadores dessa diferença e entender como são tecidas as relações entre quilombolas e não quilombolas.

Sobre essas diferenças, Fredrik Barth (2000) afirma ainda que a existência dessa identidade não depende da manutenção de sua cultura, mas do estabelecimento de limites do grupo em questão em relação aos demais grupos da sociedade. A afirmação dessa identidade ocorre de forma contrastiva, ou seja, através da “afirmação do nós diante dos outros”. Emergindo de relações de confronto e diferenciação, a identidade étnica deve ser entendida como dinâmica e o seu acionamento por indivíduos de um determinado grupo, de forma consciente ou inconsciente, como resposta às situações de conflito.

Segundo o autor, são os sujeitos, através do critério do pertencimento, que devem estabelecer fronteiras com os outros grupos, ou seja, os marcadores dessa diferenciação são estabelecidos pelos de dentro e não o contrário. Quando Milagres fala das coisas que são criadas na Comunidade por seus moradores (as danças, músicas, capoeira), ela está fazendo uso de elementos que, para ela, definem o ser e o não ser quilombola.

São esses os elementos constitutivos da identidade étnica dos quilombolas de Olho D’água dos Negros. Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (2006), a busca pelo reconhecimento territorial por parte de um grupo social requer a afirmação positiva dos

estereótipos ligados a uma identidade racial e material. A luta pela conquista dos direitos de cidadania envolve mais que o reconhecimento jurídico da posse da terra, mas também a aceitação do modo de viver desse grupo étnico.

Essa aceitação não impede, por outro lado, que sejam estabelecidas relações com os não quilombolas. A comunidade Olho D'água dos Negros é atravessada pela rodovia estadual que liga os municípios de Esperantina e São João do Arraial. O fluxo de pessoas entre o quilombo e os dois municípios é constante. Jovens se deslocam da comunidade para estudar na escola Família Agrícola localizada em São João do Arraial e lá permanece por 15 dias quando retornam para casa em igual período. Adultos frequentam o curso superior em Agronomia ofertado à população quilombola e residentes em áreas de Reforma Agrária pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Esse fluxo também envolve a circulação de produtos e as relações de trabalho. Produtos da agricultura familiar são negociados nos comércios de Esperantina que empregam um pequeno número de pessoas do quilombo. A massa do buriti, os doces produzidos com as frutas da região e o azeite de coco são vendidos para entidades, escolas e comerciantes de Esperantina. Uma significativa parte das mulheres do quilombo adquire sua renda através do comércio desses produtos. Do mesmo modo, bens advindos da sede do município são consumidos pelas famílias do quilombo.

De fato, o trânsito de pessoas, bens e serviços entre a Comunidade e os municípios próximos é dinâmico demonstrando que as relações de fronteiras simbólicas não são fixas, pelo contrário, existe uma fluidez que contrasta com a ideia de quilombo como apenas lugar de isolamento geográfico, cuja cultura permanece estática no tempo e no espaço.

Sobre a mobilidade das fronteiras simbólicas como marcadores identitários, Maria do Socorro Amoras (2014), em pesquisa feita com crianças do Quilombo Abacatal - Ananindeua (PA), constatou que a relação de aproximação e distanciamento entre os de fora e de dentro do quilombo através da circulação de bens, pessoas e serviços também é um elemento para compreensão da constituição identitária de um abacataense. Sanches afirma que:

O dentro e o de fora, desse modo, constituem um processo articulado de fluxos de práticas e de bens econômicos, simbólicos e sociais diversificados, sendo um substrato para a (re)construção de novas configurações e identidades dos abacataenses e de diferentes códigos

simbólicos de afiliação e de pertencimento em um mesmo grupo. Contudo, nessa mobilidade simbólica, não estão isentos das peculiares ambiguidades, ambivalências e paradoxos. Este processo permeia a vida das crianças, pois é constitutivo da forma como são socializadas e educadas pela família e pela escola, no modo como elas influenciam os processos de socialização e aprendizagem e, ainda, na maneira como também constroem simbolicamente as referências de dentro e de fora. Ser uma criança nesse lugar, portanto, é também desenvolver-se nessa fluidez de modo relacional. (AMORAS, 2014, P. 95)

Ainda a respeito das relações de fronteiras, o trabalho de Elaine de Paula (2014), realizado com crianças das comunidades quilombolas Morro do Fortunado e Aldeias – SC, apresenta importantes reflexões de como meninas e meninos vivenciam essa relação com os não quilombolas na constituição de sua territorialidade:

As crianças são informantes capazes de falar do lugar onde vivem. Além de um 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).

As crianças da comunidade Olho D'água dos Negros também são consumidoras dos produtos e serviços de fora. Brinquedos, desenhos animados, celulares e outra série de produtos a que elas têm acesso e fazem uso no seu dia a dia. Também são tecidas relações com crianças não quilombolas que frequentam a Comunidade nos dias de festa ou que possuem parentes morando no quilombo. Então, como as crianças constroem e simbolizam o ser quilombola?

Em encontro realizado durante o mês de março de 2015 pedi às crianças que definissem o ser quilombola em uma palavra. Elas usaram as seguintes palavras: *bom, negro, dançar, brincar, legal, preto, importante, criativo, capoeira, capoeirista, divertido, jogar*. As palavras: *negro, dançar e capoeira* foram as mais utilizadas pelas crianças.

Do mesmo modo que Milagres, as crianças entendem a dança e a capoeira como elementos definidores de uma identidade étnica em Olho D'água dos Negros e elas significam o ser quilombola através de elementos que são próprios do lugar. Retomarei essa discussão no capítulo dois.

As crianças também falam sobre a vida no quilombo comparando com a vida fora dele. Zé Pretinho gostava de repetir que “*morar na comunidade é melhor porque é frio, a gente pode brincar porque não tem roubo e é muito divertido*”. Para ele, viver na comunidade é ter a liberdade para brincar e se divertir sem preocupação com a violência ou o calor excessivo que ele diz existir em outros lugares.

É possível dizer que o ser quilombola é constituído por adultos e crianças da comunidade através das relações de parentesco, compartilhamento de uma memória coletiva e a alteridade em relação aos não quilombolas na medida em que se elegendam elementos próprios do lugar (a dança quilombola, a música e a capoeira). Atrelado a isso, existe o sentimento de pertencimento ao território que é experienciado pelas crianças através dos lugares por onde transitam.

CAPÍTULO 2: O território das crianças

2.1. *Eu disse! Aqui é bonito demais!*

Em um dia ensolarado do mês de março de 2015, saí para um passeio com Zé Pretinho. Naquele dia, levantei cedo e caminhei em direção à casa de Zé Pretinho. Ele havia me convidado para conhecer um *lugar especial* da comunidade e eu, claro, aceitei de imediato. A casa de Zé Pretinho também foi adquirida pelo Programa Minha Casa Minha Vida Rural. Lá ele mora com a mãe, o pai e o irmão Vítor. Parei em frente ao portão e bati palmas. A mãe veio ao meu encontro.

Luciana: Bom dia!

Mãe: *Bom dia!*

Luciana: Zé Pretinho já acordou? Ele me convidou para um passeio pela comunidade. Ele avisou para senhora?

Mãe: *Ele disse. Falou que vai levar a senhora lá no açude.*

Luciana: É sim, mas vamos só para conhecer, não vamos tomar banho não.

Mãe: *Ah! Tá certo. (Zé Pretinho vem ao nosso encontro)*

Zé Pretinho: *Bora?*

Luciana: Calma, tô falando com tua mãe. (observo que na parte frontal da casa está pintada uma cruz vermelha). Essa cruz é para proteger?

Mãe: *É sim. Tem muita coisa ruim no mundo. Gente ruim também.*

Luciana: Tá certo. Vamos?

Zé Pretinho: *Sim.*

Chegamos ao açude do Cipó e pude comprovar o que Zé Pretinho havia relatado no dia anterior, o lugar é muito bonito. A mata fechada envolta do açude torna o clima mais ameno. A calmaria de suas águas só é interrompida pelos pássaros que nele mergulham em busca de peixe. Zé Pretinho me levou até o

lugar no qual costuma pescar, um tipo de poço formado pela vazão das águas do açude e de pouca profundidade. É nesse local (mais seguro) que seu pai permite que ele fique enquanto pesca no açude.

Luciana: Que lugar lindo!

Zé Pretinho: *Eu disse! Aqui é bonito demais! Eu e os meninos pulamos ali* (ele aponta para uma escada fincada dentro do açude). *É bom demais! Uma vez apareceu uma cobra bem ali* (direciona para uma parte do açude coberta por vegetação). *Tem que ter cuidado porque elas ficam todas escondidas.*

Luciana: E você não tem medo?

Zé Pretinho: *Eu não. Aqui é muito bom. A gente pesca e brinca.* Pouco tempo depois alguns homens chegam com anzóis e redes de pescaria. Eles cumprimentam Zé Pretinho e perguntam se ele veio pescar. Ele responde que não, que só estava ali porque queria me mostrar como o açude é bonito. Tiramos algumas fotos e retornamos para sua casa.



Foto 4: Açude Cipó – Comunidade Olho D'água dos Negros. Fotografia: Zé Pretinho, 11 anos.



Foto 5: Escada no açude Cipó – Comunidade Olho D’água dos Negros.

Fotografia: Luciana Soares.

Sobre o espaço vivido, Mayumi Lima (1989) afirma que “não há espaço vazio, nem de matéria, nem de significado; nem espaço imutável” (LIMA, 1989, p. 13). O passeio com Zé Pretinho ao açude do Cipó me fez refletir sobre como as crianças do quilombo atribuem significados aos espaços do seu território e como isso é importante para constituição de sua territorialidade.

Para saber como meninas e meninos da comunidade interpretam suas experiências nos demais espaços do quilombo, realizei uma atividade de desenho na qual os mesmos produziram o mapa da comunidade. Os desenhos foram confeccionados em grupos todas as crianças tiveram a oportunidade de falar sobre o que haviam desenhado.



Foto 6: Crianças confeccionando mapas da Comunidade. Fotografia: Luciana Soares.



Desenho 3:

Mapa da comunidade produzido pelas crianças.



Desenho 4: Mapa da comunidade produzido pelas crianças.

Os mapas produzidos pelas crianças apresentam os diversos espaços que constituem a comunidade: igreja católica, *Casarão*, escola, casas das crianças, roças, *campo de futebol das mulheres*, *campo de futebol dos homens*, canteiro, Associação, *Manibú*¹⁹, além de elementos ligados à flora local.

Nos desenhos é possível perceber como as crianças possuem sentimentos positivos em relação ao lugar no qual vive. O colorido e os elementos com expressões de alegria como o sol que sorri demonstram que as crianças percebem seu território a partir de uma experiência afetiva que vai sendo construída ao longo do tempo.

¹⁹ O *Manibú* é uma região da comunidade que fica mais afastada da rodovia e por esse motivo é um local no qual as crianças podem brincar livremente sem o perigo de acidentes.

Segundo Yi Fu Tuan (1983) o lugar é um espaço que foi apropriado pelas relações de afetividade. O autor afirma que "A sensação de tempo afeta a sensação de lugar. Na medida em que o tempo de uma criança pequena não é igual ao de um adulto, tampouco é igual sua experiência de lugar." (TUAN, 1983, p. 206). Como, então, as crianças do quilombo significam essa experiência de tempo e espaço?

2.1.1. As noções de espaço-tempo das crianças no Quilombo

Na teoria antropológica, autores como Mauss (1934) e Geertz (1978) afirmam que a experiência temporal e espacial é diversa em cada sociedade e que, para entendê-la, é antes necessário atentar para as relações que acontecem entre os sujeitos e o ambiente o qual habitam. Nobeit Elias (1998) argumenta a favor da ideia de tempo como instituição social internalizado pelos sujeitos a um aprendizado histórico que envolve a aquisição de saberes. Ângela Nunes (2002), por outro lado, afirma que tempo e espaço são categoria que se entrelaçam ainda que em algumas situações possam ser tomada separadamente.

Nos mapas das crianças, a relação entre tempo e espaço pode ser percebida na presença de elementos como a chuva (figura 3) que Chico, nove anos, ao descrever o desenho afirmou ser *“muito bom para a plantação, mas para brincar não”*. Todos os mapas traziam desenhos de áreas de plantio, especialmente as localizadas no terreno da casa, no qual é comum o cultivo de hortaliças e frutas.

A chuva é própria de uma estação em que se dá o plantio dos alimentos que serão colhidos na estação seguinte. O período chuvoso, por outro lado, impede que as crianças saiam para brincar nas áreas livres da comunidade e isso faz com que Chico associe o período chuvoso há um tempo em que as brincadeiras comuns das crianças ficam prejudicadas.

É possível dizer que a rotina das crianças é alterada pelo ritmo sazonal do Quilombo. Brincar no *campinho das meninas*, *campinho dos meninos*, no *Manibú*, no açude depende das condições climáticas. Do mesmo modo, a época das frutas típicas da comunidade (caju, manga, goiaba) faz com que as crianças se desloquem para as regiões da comunidade na qual se concentram as árvores frutíferas. As brincadeiras passam a envolver o desafio de subir na mangueira ou goiabeira para retirar os frutos e saboreá-los. O período da cata do buriti, que geralmente ocorre em novembro, também altera

essa rotina e é comum que as crianças acompanhem suas mães na realização dessa tarefa.

As festas que acontecem anualmente na comunidade, como a *Festa da Alforria*, *Festa do 12 de Maio*, *Festas Juninas* e *Festejos de São Benedito* também orientam a noção de tempo e espaço de meninas e meninos do quilombo. Nos mapas, a sede da ADECOPON, que as crianças nomeiam de *Casa da Cultura* é representada por um agrupamento de pessoas que Nêga, dez anos, identificou como sendo “*as pessoas no almoço da festa da Alforria*”. Figuras humanas também foram desenhadas na casa e no campinho. Estas foram identificadas pelas crianças como representações delas mesmas com seus parentes e em seus momentos lúdicos.

Após a produção dos mapas pedi às crianças que apontassem no mapa seu lugar preferido dentre aqueles que haviam desenhado. Oito crianças citaram a casa como local preferido, seis delas elegeram a igreja, seis a escola e duas o campinho. A esses locais as crianças atribuíram significados diferentes.

Quando perguntadas o porquê da escolha da casa, as crianças deram como resposta “*porque eu moro lá*”, “*porque é bom*” ou “*porque eu gosto da minha família*”. São as relações de parentesco experienciadas pelas crianças desde o seu nascimento que traduzem o sentimento de pertença à comunidade. A casa constitui-se como o lugar no qual são tecidos os primeiros relacionamentos afetivos entre a criança e seus parentes e no qual passam a maior parte de seu tempo.

Meninas e meninos associaram a casa às palavras brincar, alegria e respeito. Existe uma relação simbólica entre a casa enquanto espaço físico e a casa enquanto lugar de afetividade entre a criança e seus familiares.

O tempo da escola também aparece nos mapas e nos relatos das crianças. Ela aparece nos desenhos (desenhos 3 e 4) ao lado do campinho dos homens. Durante a apresentação dos mapas, as crianças apresentaram a escola como um lugar de explicar, brincar e de alegria e algumas delas disseram ser este o seu lugar preferido na Comunidade. Enquanto meninas e meninos falavam sobre a escola, percebi que elas faziam mais referências ao uso que elas fazem do espaço escolar durante o tempo do recreio. Nêga, por exemplo, falava de como gosta de *brincar com as amigas do cola americano* e Vítor de *brincar de bola*.

Como dito anteriormente, a escola de Ensino Infantil e Fundamental de primeiro ciclo fica localizada dentro da Comunidade e atende crianças entre três e doze anos. As crianças do Ensino Infantil e primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental estudam

no horário da manhã e as do terceiro, quarto e quinto ano da tarde. A escola conta ainda com o Programa Mais Educação²⁰ que oferece, no contra turno, as atividades de reforço nas disciplinas de Português e Matemática e atividades extras que incluem a capoeira e a dança.

Em minha estadia na Comunidade acompanhei, em algumas oportunidades, as crianças em seu período escolar:

Já passa do meio dia e as crianças começam a caminhar em direção à escola. A pé ou de bicicleta elas ocupam as margens da estrada em grupinhos que, por vezes, desviam o percurso para brincar de pega-pega. Cadernos na mão, elas chegam ao prédio da escola e se direcionam a sala de aula. As salas são amplas e possuem carteiras enfileiradas, uma mesa e cadeira para professora e um grande quadro com algumas anotações. As crianças são organizadas em suas carteiras e a aula começa. Durante a aula, os corpos infantis são orientados através de “técnicas corporais” a realizam tarefas que envolvem a leitura, escrita e canto. Hora do recreio. As crianças correm para cantina e o lanche é servido. Suco e bolachas são saboreados rapidamente, pois as crianças têm pressa. Meninas e meninos se espalham pelo terreno e iniciam suas brincadeiras. Seus corpos correm livremente atrás da bola, sobem e descem dos bancos do corredor das salas de aulas, cantam e rodam nas cantigas de ciranda. Ao contrário do tempo da sala de aula, o tempo do recreio passa rápido, as crianças sabem, por isso buscam aproveitar ao máximo esse momento de liberdade.

Uso esse relato para dialogar com a representação da escola feita pelas crianças em seus mapas. O entrecruzamento dessas percepções demonstra que as crianças

20 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>.

vivenciam o tempo na escola de duas maneiras. O tempo institucionalizado, organizado e controlado pela rotina escolar e o tempo do recreio, significados por elas e observado por mim como um “tempo livre”, no qual as meninas e meninos aproveitam para brincar.

Esse tempo na escola e fora da escola utilizado pelas crianças para realizarem suas brincadeiras também é um tempo de aprendizado. É um tempo de sociabilidade na qual as crianças aprendem entre elas ainda que este esteja condicionado a outro, aquele institucionalizado pela escola. Sobre isso, Aracy Lopes (2002), em artigo no qual reflete sobre a escolarização de crianças indígenas afirma que:

[...] esse período ao ar livre, em espaço aberto, fora do prédio escolar, como momento de independência, de exercício de “seu modo próprio” de aprender, de afirmação de sua autonomia corporal como condição importante para o aprendizado, mesmo que escolar. (LOPES, 2002, p. 42).

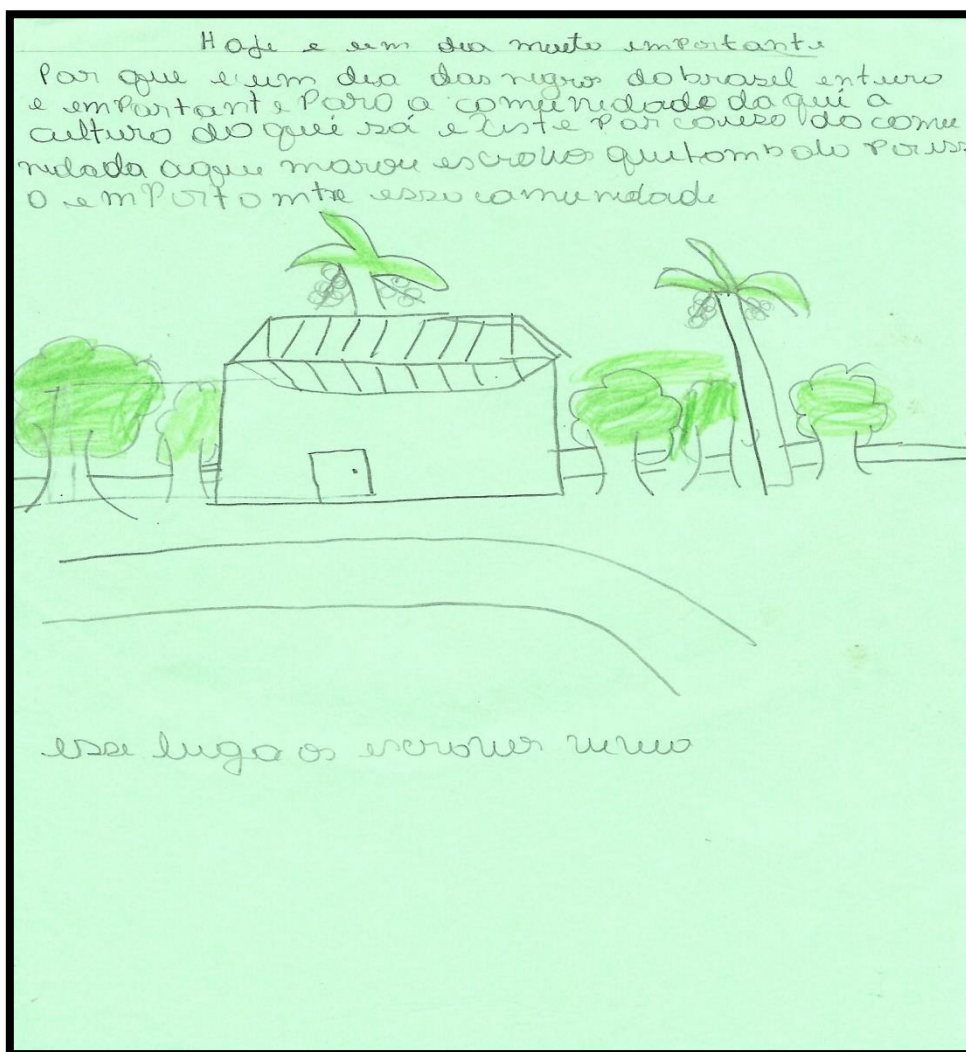
Já disse anteriormente que a educação escolar é muito valorizada pelos moradores do Quilombo Olho D’água dos Negros e que as motivações são tanto afetivas - o cuidado dos pais com a criação dos filhos; como financeira e política – a oportunidade de um futuro melhor e a aquisição de uma consciência política sobre a realidade vivenciada dentro da Comunidade.

A construção da escola dentro da Comunidade e o envolvimento dos profissionais que dela fazem parte nas atividades próprias do lugar resultam do posicionamento políticos dos moradores que, articulado à luta do Movimento Negro do país, reivindicam uma educação que reconheça e respeite suas especificidades históricas e culturais. Não aprofundarei essa questão por não ser este o foco da pesquisa, o que me impede de fazer reflexões mais pertinentes sobre o assunto.

No entanto, minhas observações me fazem crer que, no Quilombo Olho D’água dos Negros, o aprendizado das crianças não se constitui apenas pela educação escolarizada; pelo contrário, as crianças também aprendem através das relações intergeracionais e relações entre pares.

Outro elemento que evidencia a compreensão de tempo das crianças é o *Casarão* que aparece nos mapas das crianças (desenhos 3 e 4) representado pela imagem de uma casa cujo tamanho é maior que as demais. Na apresentação oral, meninas e meninos associaram ao *Casarão* um tempo passado. Júnior, nove anos, disse *que o Casarão era o lugar onde os escravos trabalhavam*.

As crianças atribuíram ao *Casarão* às palavras: escravos, negro, bonito e o termo consciência negra. Estes significados demonstram que, para elas, a *Casa Grande*, como também é nominado, é um lugar de memória. Em outro de nossos encontros, realizado durante a *Festa da Alforria*, as crianças produziram desenhos e redações com a temática da festa. Muitas delas desenharam e escreveram sobre o *Casarão*:



Desenho 5: Desenho e redação sobre Casarão. Vítor, 10 anos.

O desenho e a redação de Vítor falam sobre um tempo anterior, no qual seus antepassados eram escravizados pelos antigos proprietários da região. A história desse tempo passado é aprendida através das contações dos mais velhos e as crianças a experienciam quando percorrem o lugar no qual o *Casarão* está localizado. Ele é o elemento simbólico que, enquanto patrimônio material da comunidade, aciona uma memória social que ganha novos significados no presente.

Os membros da Comunidade solicitaram ao IPHAN – Instituto Patrimônio Artístico e Nacional – o tombamento do *Casarão* e a sua restauração. O processo para realização desse feito é burocrático e, enquanto aguardam um posicionamento favorável, os moradores lamentam os sucessivos desabamentos que a prédio vem sofrendo, especialmente nos períodos chuvosos.

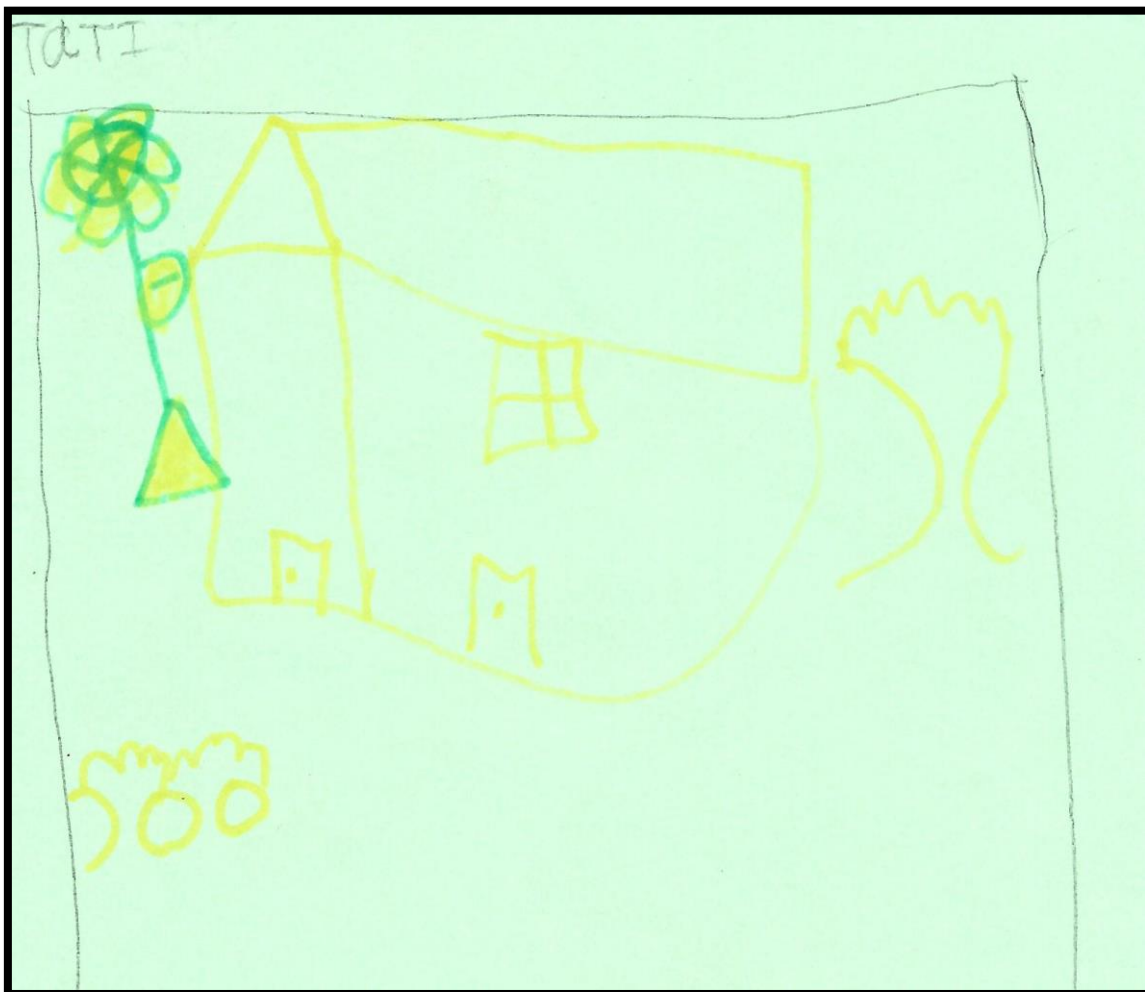
O desejo de ver o *Casarão* restaurado também é compartilhado pelas crianças quando elas falam sobre o que desejam para o futuro da Comunidade. Rose me disse *que queria que o Casarão fosse arrumado, pra ter gente morando lá*. O desenho confeccionado por Júnior com a temática “Minha Comunidade no Futuro”, mostra como o menino imagina o *Casarão* no futuro, após a restauração:



Desenho 6: Minha Comunidade no Futuro – Casarão. Júnior, 9 anos.

As crianças pensam esse tempo futuro através das melhorias que desejam para a Comunidade. Nos desenhos e relatos advindos da temática “Minha Comunidade no Futuro”, as crianças expressaram o desejo de melhorias na infraestrutura da Comunidade. Tati, oito anos, desenhou a sua casa. Ela disse sonhar com uma casa ainda com banheiro e um quarto só dela. Essa é a realidade de muitas famílias que não foram beneficiadas com o Programa Minha Casa Minha Vida Rural. As crianças também desenharam áreas de lazer com quadras de esportes, clubes e centros culturais. Zé

Prezinho disse que gostaria que na Comunidade houvesse mais espaços para as brincadeiras e atividades culturais.



Desenho 7: Minha Comunidade no Futuro: Casa. Tati, 8 anos.

Essa experiência de refletir sobre um tempo futuro me fez perceber como as crianças entendem e problematizam as dificuldades que ainda enfrentam no Quilombo. Em seus depoimentos, elas afirmaram ser a paz o que mais desejam para Comunidade. Mas de que paz elas falam? Acredito que quando as crianças falam em paz, elas expressam o desejo de terem, no futuro, uma Comunidade na qual seus direitos possam ser adquiridos sem a necessidade constante de lutar por eles.

As reflexões acima demonstram, além da concepção linear, a noção cíclica de tempo que também é experienciada pelas crianças da comunidade. Nessa situação, o tempo é percebido segundo as variações sazonais que ocorrem no ambiente e as festividades que se repetem a cada ano. As crianças também vivenciam o tempo passado

através da memória coletiva e pensam o futuro a partir da esperança de tempos melhores.

O tempo, desse modo, surge entrelaçado à concepção de espaço construída pelas crianças e para cada uma delas há um significado simbólico criado a partir da experiência vivida por elas nesses lugares. Importante dizer que os lugares percorridos pelas crianças não são experienciados isoladamente, pelo contrário, como demonstrado pelos mapas, eles se interligam e seus significados se entrelaçam.

Sobre a relação entre os espaços ocupados e significados pelas crianças, Maria Lídia Pessoa (1992), em etnografia realizada com crianças trabalhadoras da periferia de Teresina, analisa como as práticas lúdicas da *criança oleiro* atravessam os espaços por elas ocupados e experienciados em seu cotidiano. Sobre isso, a autora afirma:

A criança oleiro representa o espaço de forma significativa, relacionando-o principalmente às atividades e categorias sociais. Assim, vimos que a categoria olaria relaciona-se ao trabalho oleiro, a categoria casa relaciona-se à família, a instituição escola ao estudo e a categoria rua liga-se às brincadeiras. Essa relação não se dá de modo excludente pois podemos encontrar as mesmas atividades acontecendo nos vários espaços. Como exemplo temos as práticas lúdicas, presentes em todos os espaços, embora haja um lugar preferencial, a rua. (PESSOA, 1992, p. 45).

No Quilombo, os caminhos são percorridos pelas crianças que (re)criam, através de uma experiência simbólica e corpórea, uma noção de territorialidade que define seu pertencimento em relação ao lugar.

2.2. *Tia, a gente não vai brincar?*

Nesse subcapítulo me dedico a refletir sobre as brincadeiras das crianças no Quilombo tomando-as como espaço-tempo de sociabilidade no qual as crianças incorporam e elaboram os significados de sua cultura ao mesmo em que produzem e são produzidas por sua territorialidade.



Foto 7: Crianças brincando. Fotografia: Luciana Soares

Na Comunidade o dia amanhece com um céu azul quase sem nuvens e um vento fresco que, a essa época, anuncia a chegada do mês de maio. Enquanto aguardo as crianças no quintal da “minha casa”, organizo os bancos confeccionados com troncos de madeira em formato de círculo. O quintal é uma área ampla com muitas árvores frutíferas. Não tarda e elas começam a aparecer. Um dos meninos, logo ao chegar, questiona-me se *“hoje nós vamos brincar”*. Respondo que sim e ele abre um largo sorriso. As crianças ignoram os bancos e passam a correr pelo terreno, subir e descer das árvores e entrar e sair da casa. Observo que para meninas e meninos a brincadeira já começara. Aproveito esse momento de espontaneidade das crianças para perceber como as relações entre pares acontecem nesses momentos de ludicidade. Depois, peço para brincar junto e então elas me ensinam algumas de suas brincadeiras. Pulamos corda, brincamos de queimada e cabo de guerra. A brincadeira do *cola americano* acontece em meio às discussões entre meninos e

meninas sobre as regras da brincadeira. Os meninos ensinam como se brinca de *vaquejador*, folguedo que praticam nas áreas de mata do Manibú. O tempo de brincar é veloz e as crianças não se dão conta que a manhã já chegara ao fim. Aviso a elas que nosso encontro terminou e que precisam voltar para suas casas. As crianças protestam e dizem querer “*ficar mais um pouquinho*”. Comprometo-me a realizar um novo momento de brincadeiras e, feita a promessa, elas se despedem e partem.

O convite para as crianças brincarem no quintal de “minha casa” decorreu de provocações das próprias crianças que, vez por outra, questionavam-me sobre quando iríamos brincar. Como nossos encontros eram negociados, constatei ser importante atender a esse desejo e respeitar o lugar de protagonista que elas assumiam na pesquisa.

Como informado acima pelo fragmento do diário de campo, ao chegarem a minha casa, as crianças não necessitaram de nenhuma orientação ou solicitação de minha parte para que iniciassem suas brincadeiras; pelo contrário, o simples fato de ir até lá, para elas, já se configurava como brincadeira. O entra e sai de minha casa, o corre-corre pelo quintal e os cumprimentos excitados dirigidos a mim e a cada criança que chegava demonstrava que ali se tratava de um momento de interação permeado pela ludicidade.

A razão de ter escolhido o quintal de “minha casa” para atender ao pedido de brincar das crianças se assentou em minha preocupação em “dar conta” de tantas crianças ao mesmo tempo e registrar esse momento. Desse modo, o espaço do quintal transformou-se no espaço da pesquisadora e as atividades que ocorriam ali vez por outra no tempo da pesquisa.

Esse espaço-tempo da pesquisa foi vivenciado por mim e pelas crianças através das brincadeiras partilhadas entre nós. Ao tempo que elas me ensinavam suas atividades lúdicas, eu era provocada a fazer o mesmo, o que me levou a relembrar as brincadeiras da minha infância e a brincá-las novamente²¹.

21Além das brincadeiras de minha infância, ensinei para as crianças algumas brincadeiras de origem afro-brasileira como: labirinto, pegue a cauda e meu querido bebê. Esta última fez muito sucesso entre as crianças. A brincadeira ocorre da seguinte maneira: Um jogador é escolhido e sai. Os outros escolhem outro jogador para ser o “bebê”. O “bebê” deita no chão e os outros jogadores desenham o seu contorno. O “bebê” se junta aos outros jogadores. O jogador que saiu volta e tenta determinar quem é o “bebê”, baseado no contorno desenhado. Se acertar pontua e continua em uma nova rodada. Caso contrário, outro assumirá seu lugar. Ganha quem conseguir mais pontos. Minha intenção ao ensinar essas brincadeiras para as crianças ao mostrar para elas algumas atividades lúdicas (muitas delas já brincadas pelas crianças

Para além das brincadeiras que ocorriam no quintal de “minha casa”, também estive com crianças em vários outros momentos de suas atividades lúdicas. Elas acontecem em praticamente todos os espaços da Comunidade, pois as crianças associam o brincar às várias atividades que realizam no seu dia a dia: dançar, jogar capoeira, pescar, catar o buriti, por exemplo. No entanto, escolhi para a análise os espaços que considere mais significativos.

Segundo observei, a atividade lúdica atravessa o território e cotidiano das crianças do Quilombo o que corrobora com a definição de brincadeira defendida pela antropóloga Ângela Nunes (2002) que afirma que esta “é inerente às crianças e do que delas emanam, seja o que quer elas estejam fazendo.”

Ainda dentro dessa perspectiva, Emilene Sousa (2014) atenta para a importância das brincadeiras na constituição da territorialidade por parte das crianças capixaba, o que, segundo a pesquisadora, ocorre por meio de uma “consciência territorializada” das mesmas (SOUSA, 2014, p. 362). Nas palavras da antropóloga:

Essa consciência territorializada é caracterizada não só pelo domínio das estações do ano, da época de determinados frutos, da utilidade de determinadas ervas e da utilização da carne e demais elementos dos animais. Ela está presente também em cantigas e brincadeiras infantis, que remetem aos animais e plantas. (SOUSA, 2014, p. 362).

Durante o período em que estive em campo, observei que a territorialidade é vivida pelas crianças do Quilombo também através da experiência de seus corpos que produzem sobre o território significados particulares criados a partir da relação entre pares e natureza. Dessa maneira, as brincadeiras emergem como oportunidade em que meninas e meninos incorporam conhecimentos sobre o lugar no qual vivem de maneira prática e lúdica.

Maria Lúcia Pessoa (1992) afirma que relacionar as categorias espaciais com as brincadeiras infantis permite compreender as redes de significados que perpassam as relações estabelecidas entre os sujeitos que habitam um determinado território e, ao mesmo tempo, refletir sobre como meninas e meninos pensam e organizam o espaço cotidiano a partir da ludicidade.

Brincando, as crianças estabelecem uma relação entre corpo e movimento que atua como um caminho trilhado em direção à sua percepção e conhecimento sobre o

como a brincadeira do terra-mar) foi o de incentivar o conhecimento e valorização das características da cultura afro-brasileira.

ambiente. Essa percepção, como bem sugere Tim Ingold (2010), não está restrita às ideias transmitidas de forma intergeracional, pois ela resulta especialmente da experiência entre a pessoa e o contexto que a circunscreve. Ingold afirma ainda que:

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que representam aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo. (INGOLD, 2010, p. 21)

Nessa perspectiva, o saber é traduzido no fazer, ou seja, enquanto brincam, as crianças incorporam e produzem saberes sobre o seu território. Sua percepção sobre o ambiente é constituída, também, através de uma experiência que ocorre a partir de um engajamento corpóreo.

2.2.1. “Brincar junto”: sociabilidade e territorialidade

Nas brincadeiras realizadas na Comunidade, observei que a idade não é um critério decisivo na participação (ou não) das crianças em determinadas brincadeiras. Embora a maioria delas escolha brincar com amigos de idade aproximada, não é difícil encontrar um grupo formado por meninas e meninos de diferentes idades brincando juntos.

O brincar junto é outro ponto importante que observei nas brincadeiras das crianças da Comunidade. Muitas brincadeiras, eu diria mesmo a maior parte delas, envolvem várias crianças juntas e, nesses momentos de sociabilidade, elas exercem sua liberdade para percorrer vários espaços do Quilombo e, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem uns com os outros.

Com relação às brincadeiras que envolvem crianças maiores e menores, Pessoa (1992), em sua pesquisa com as crianças de famílias oleiras de Teresina, informa que:

O tipo de brincadeira depende mais da imaginação e criatividade do momento. Neste tipo de relação entre menores e maiores, ocorre, às vezes, uma inversão. Os menores transformam-se em objetos das brincadeiras, ou melhor, em brinquedos, segundo o interesse dos maiores. Nesta passagem, os menores não aceitam passivamente, expressando através do choro ou seu descontentamento, ao mesmo tempo em que os maiores se divertem, dando gargalhadas e fazendo barulhos. (PESSOA, 1992, p. 85).

Situação semelhante encontrei no Quilombo, pois as crianças menores passam boa parte de seu tempo convivendo com crianças maiores, sejam elas irmãos, primos ou mesmo vizinhos. No entanto, é importante dizer que as crianças menores recebem uma maior atenção quando estão brincando. Brincando dentro de casa ou no terreiro da frente da casa, elas geralmente são supervisionadas por um adulto ou mesmo pelas crianças mais velhas. Por outro lado, isso não as impede de participar de alguma maneira das brincadeiras das crianças mais velhas e, na Comunidade, é comum ver as crianças menores sendo carregados por meninas e meninos que brincam com eles de fazer caretas, jogar para cima ou de cavalinho.

Em grupos, as crianças distribuem-se no *Campinho das mulheres* e no *Manibú* para brincar. Algumas brincadeiras envolvem a participação de meninas e meninos outras, porém, acontecem em grupos organizados segundo o gênero. As crianças experimentam nas brincadeiras momentos de maior liberdade de ação, ou seja, cabe a ela a decisão de quem irá participar da brincadeira, onde esta acontecerá, os papéis desempenhados por cada uma delas, as regras a serem seguidas (ou não) e como se dará o seu desfecho. São momentos de negociação e interação em que produzem e compartilham conhecimentos.

Nessas ocasiões as crianças exercem com mais facilidade sua agência e estabelecem entre si relações marcadas, principalmente, pelas negociações que orientam os rumos que a brincadeira irá tomar. Desse modo, por exemplo, quando o entendimento prevalecia, a brincadeira acontecia sem interrupções; do contrário, ela era interrompida bruscamente por uma ou duas crianças que, apesar dos apelos das demais, se negavam a continuar brincando.

É o que acontece, a título de exemplo, com a brincadeira do *cola americano* que acontece entre meninas e meninos e que me foi explicada por Rose durante uma conversa no quintal da “minha casa” enquanto as crianças brincavam:

Luciana: Como funciona a brincadeira do cola americano?

Rose: *Primeiro nós passamos, aí o que fica, cola. Aí se colar, o outro tem que ficar com as pernas abertas e passar por debaixo (nesse momento, Júnior interrompe a explicação para pedir que Rose faça, com ele, os movimentos próprios da brincadeira). Ele (aponta para Júnior) tá colado. Tem que passar debaixo das pernas para descolar.*

Era uma manhã ensolarada de domingo e, durante a brincadeira, meninas e meninos se distribuíram pelo terreno a fim de evitar o cola. Vítor, que fora o escolhido para colar os demais, corria incansavelmente atrás dos amigos para colá-los, mas quando conseguia realizar o feito, outro participante passava por debaixo das pernas daquele que estava parado, descolando-o. Nesse cola e descola a brincadeira se estendeu até o fim da manhã sem que as crianças demonstrassem cansaço. Na verdade, ela chegou ao fim devido aos desentendimentos ocorridos entre meninas e meninos.



Foto 8: Crianças brincando do *cola americano* no quintal da minha casa.

Fotografia: Luciana Soares.

A brincadeira exige das crianças muita agilidade, algo que elas fazem sem muita dificuldade. O *cola americano* também acontece em meio a discussões que envolvem reclamações das meninas sobre o comportamento dos meninos, os quais elas consideram muito “bagunceiros” e “salientes”, e disputas para saber quem explicará as

regras e conduzirá a brincadeira. No momento de brincar, os grupos de meninas e de meninos se unem no intuito de criar estratégias para beneficiar seus pares.

A hesitação de proximidade de corpos no decorrer das brincadeiras demonstra como a interpretação da sexualidade como “saliente”. Na brincadeira do *cola americano* percebo que as crianças utilizam a simbologia do gênero para delimitar comportamentos que consideram próprios da masculinidade e feminilidade. Apesar de algumas não quererem participar, no entanto, isso não impede que as crianças brinquem juntas e que se utilizem da negociação pela palavra e pelos gestos corporais para solucionar os conflitos e continuar se divertindo.

Outra brincadeira que acontece com a participação de meninas e meninos é o *cabo de guerra*. Nessa brincadeira as crianças se distribuem em dois grupos que se posicionam em lados opostos do terreno demarcados por uma linha desenhada no chão. Os grupos então esticam uma corda feita de diferentes materiais (cipó, pano, barbante) resistentes e passam a puxá-lo em sua direção. Vence a equipe que permanecer no seu lado do terreno sem ultrapassar a linha até o término da brincadeira.

Registrei as brincadeiras das crianças através de vídeos que produzi com a ajuda delas. Quando assisti aos vídeos em momentos posteriores à realização da pesquisa de campo, percebi que, durante as atividades lúdicas, é quase imperceptível a palavra, pois o que predomina são gritos, risadas, muito barulho.



Foto 9: Crianças brincando de cabo de guerra no quintal de minha casa.

Fotografia: Luciana Soares.

O *cola americano* e o *cabo de guerra* são atividades lúdicas que testemunham a sociabilidade das crianças da Comunidade. Nelas, meninas e meninos trocam, negociam incorporam e produzem saberes que dizem respeito tanto à brincadeira que realizam quanto ao meio em que ela ocorre. É assim, por exemplo, quando as crianças mais velhas ensinam às mais novas os lugares ideais para brincar de esconde-esconde ou o melhor tempo para empinar pipa. A sociabilidade também é permeada por conflitos que evidenciam-nas como as demarcações de gênero determinam certos comportamentos corporais.

O futebol é praticado pelas crianças através da formação de times de meninas e de meninos. O jogo ocorre principalmente no *campinho das meninas* sendo o campo dos homens mais utilizado pelos adultos. Entretanto, os marcadores da Comunidade identificam um espaço como o *Campo dos homens* e que é utilizado nas partidas de futebol dos homens adultos.

Mas, diferente dos homens, as crianças têm acesso ao *campinho das mulheres*, e utilizam esse espaço para realizar a brincadeira do futebol dos times de meninas e de meninos que acontecem sempre ao entardecer ao final das aulas na escola.

Minha interpretação é que o uso desse espaço pelas crianças para realizarem algumas de suas atividades lúdicas ocorre porque o mesmo fica mais próximo das casas das crianças e seu tamanho é menor se comparado ao *campo dos homens*. Além disso, entendo que a existências dos dois campos pode ser interpretada como um marcador da diferença entre ser criança e ser adulto, especialmente na questão da masculinidade, pois apenas a partir da adolescência os meninos têm acesso ao campo e aos times dos homens.

Em algumas oportunidades, observei algumas garotas se utilizando do argumento do uso restrito do *campinho por mulheres* para expulsar os meninos no intuito de estender por mais tempo a sua brincadeira. Os meninos, por outro lado, tentavam questionar a atitude das garotas, mas acabavam se dando por vencidos e transferindo seu jogo para o *campinho do Manibú*.



Foto 10: Meninos brincando de futebol no *campinho das mulheres*.

Fotografia: Luciana Soares.

Observei que as brincadeiras praticadas pelas crianças aparecem sempre relacionadas com o espaço-tempo no qual ocorrem. Nas regiões de mata, na qual o tempo é livre, é comum que as crianças, especialmente os meninos, brinquem de caçar passarinhos, subir nas árvores para colher frutos e pescar. É um tempo de brincar orientado pela sazonalidade, ou seja, as brincadeiras acontecem segundo as características das estações do ano. Desse modo, por exemplo, colher frutos é algo que as crianças fazem no período da safra do caju, da manga ou de outro fruto.

Na escola, o tempo é controlado e as principais brincadeiras praticadas por meninas e meninos são: roda, o cola americano e pular corda. No *campinho das meninas*, elas brincam de futebol, peteca, empinar pipas, cola americano e queimada. No entanto, nos períodos festivos, no *campinho das meninas* são armadas barracas com produtos alimentícios comercializados durante as festas, o que impede que as crianças brinquem ali.

Evidente que o universo de brincadeiras das crianças do Quilombo é bem mais amplo. As exemplificações acima servem apenas para demonstrar como as atividades lúdicas agregam, ao mesmo tempo, a sociabilidade entre pares e a experiência corporificada do ambiente por parte das crianças.

As brincadeiras exigem que as crianças compartilhem algumas informações que possibilitam a realização da mesma. É assim, por exemplo, com a brincadeira de empinar pipa. Para realizá-la, as crianças antes devem saber que materiais utilizar, onde encontrá-los, como confeccionar a pipa e as condições climáticas ideais para pô-la no ar. Esses saberes são repassados entre as crianças em processos repetitivos que envolvem o observar e o fazer.

Nas oportunidades em que acompanhei as crianças em suas atividades lúdicas, pude constatar que muito dos seus conhecimentos sobre os elementos da fauna e da flora são adquiridos por elas enquanto brincam. Lembro, a título de exemplo, que Zé Pretinho e Vítor, enquanto brincavam de subir nas árvores para colher seus frutos, me falavam sobre as frutas de cada estação e que os meninos, com seus estilingues na mão, me falavam sobre as diferenças entre as cores e o canto dos pássaros que caçavam.

Sobre os conhecimentos transmitidos de forma horizontal, Camila Codonho (2007) em pesquisa realizada com as crianças Galibi-Marworno informa que:

Evidenciou-se ainda que a percepção e vivência de tais conhecimentos se dá nas atividades cotidianas, em que em meio a brincadeiras e responsabilidades, as crianças encontram-se na companhia de outras descobrindo, compartilhando e retransmitindo-os umas às outras. Logo, nota-se que todo o repertório adulto a respeito dos conhecimentos tradicionais, tão utilizados atualmente nas políticas voltadas à preservação ambiental, constrói-se pouco a pouco desde a infância, fase da vida em que entre pares se aprende e compreende. (CODONHO, 2007, p. 101).

Nessa mesma perspectiva, Gilles Brougère (1998) afirma que a cultura lúdica não é isolada da cultura geral e que a mesma não resulta apenas de uma transmissão intergeracional, pois a criança é sua coprodutora. Ela decorre de uma interação social que ocorre entre crianças e adultos e entre seus pares e das significações e interpretações dadas pelas crianças à mesma. O autor afirma ainda que “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando.” (BROUGÈRE In: KISHIMOTO, 1998, p. 26)

2.2.2. O corpo é o limite: corporeidade e territorialidade

No Quilombo, o corpo das crianças emerge como principal instrumento de suas brincadeiras. Não apenas porque ele desempenha, nas atividades lúdicas, as técnicas

corporais necessárias à realização das mesmas, mas porque, em muitas ocasiões, elas fazem do corpo o seu brinquedo.

No período em que estive em campo, em poucas oportunidades, observei as crianças com brinquedos industrializados, havendo uma prevalência de brinquedos produzidos de forma artesanal por elas mesmas. Entre os brinquedos industrializados utilizados pelas crianças constavam bolas, bicicletas, videogames e bonecas. Já entre os brinquedos artesanais figuravam estilingues, pipas, varas de pescar, telefones feitos de latinhas e bastões de madeira.

No entanto, que mais chamou minha atenção foi o fato de que em boa parte das brincadeiras o brinquedo está ausente. Mesmo quando os momentos de brincadeiras eram sugeridos pelas crianças, elas apareciam em minha casa sem brinquedo algum. É necessário explicar que não estou afirmando que as crianças não façam uso de brinquedos em seus momentos de ludicidade, o que constatei em minha pesquisa de campo é que: primeiro, o universo dos brinquedos das crianças da Comunidade são, em sua maioria, produzido por elas com materiais que encontram no ambiente; segundo, as brincadeiras têm como principal recurso os corpos das crianças.

Os brinquedos produzidos pelas crianças com os materiais disponíveis no meio revelam o caráter inventivo, fantasioso e imaginativo de meninas e meninos da Comunidade. Através de um processo criativo em que atuam como protagonistas, as crianças associam o conhecimento sobre os materiais existentes na natureza com a sua capacidade corporal de produzi-lo.

Nesse processo criativo das crianças da Comunidade, pude constatar como elas estabelecem de maneira participativa uma relação com o ambiente que as circunscreve, o que é traduzido em uma experiência sensorial que contribui para maneira como elas significam sua territorialidade e o seu estar no mundo. A esse respeito, Walter Benjamin afirma que:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior. (BENJAMIN, 1984, p. 77).

No que concerne ao uso do corpo como principal recurso para as brincadeiras que acontecem entre as crianças do Quilombo, tomarei como exemplo a brincadeira conhecida como *vaquejador*.

Sendo esta a preferida do grupo de meninos entre sete e treze anos, essa atividade lúdica acontece da seguinte maneira: nas áreas de mata, os meninos organizam grupos de cinco a sete pessoas no qual todos assumem o papel de vaqueiro. Os meninos adentram na mata com o intuito de capturar os animais que estão pastando na região. O objetivo é capturar os bois, bodes, cabras soltos na mata. Ganha quem conseguir acumular, derrubar ou capturar a maior quantidade de animais. Para essa brincadeira, os meninos usam camisas de manga longa e proteção nos joelhos que eles mesmos produzem a fim de evitar os arranhões decorrentes do contato de seus corpos com a vegetação e mesmo com o solo.

Essa atividade lúdica carrega elementos das atividades laborativas presentes na região na qual a comunidade está inserida. No território dos cocais (norte do PI), a criação de gado é uma prática que remonta aos primórdios da colonização do estado, na qual a pecuária representava a principal atividade econômica e definia as relações sociais estabelecidas nas fazendas entre fazendeiros, vaqueiros, indígenas e escravos.

Os meninos brincam reproduzindo esses elementos e, ao mesmo tempo, recriando-os. Assim, enquanto em uma situação real o vaqueiro é subordinado ao fazendeiro que, por ser proprietário dos bois e da fazenda, assume a figura de autoridade na relação patrão-empregado, os meninos atribuem ao vaqueiro o papel de destaque na brincadeira. O que importa, na verdade, não é a posse do boi e sim a habilidade do vaqueiro em capturá-los.

Durante a brincadeira do *vaquejador*, os meninos desafiam o próprio corpo que é exercitado e colocado à prova na tarefa de capturar e derrubar os animais. Sobre desafiar o corpo, Nunes (2002) informa que:

O corpo está em constante exercício, desafia e é desafiado, multiplicando-se o repertório de brincadeiras. o próprio corpo transforma-se em brincadeira à qual a imaginação não dá descanso, recriando a essência dos mesmos gestos, em inúmeras formas e possibilidades. Outras crianças, alguns objetos, a topografia, as estações do ano e as condições climáticas, entre outros fatores, ajudam a compor essa espécie de laboratório no qual a criança experimenta o seu próprio crescimento. Embora o que mais se evidencie sejam as experiências físicas, embora sejam essas as desencadeadoras das

demais, as emoções e as elaborações mentais não menos intensamente participam desse processo conjunto. (NUNES, 2002, p. 87).

Correr pela mata, subir e descer das árvores, empinar pipas são maneiras das crianças vivenciarem de forma corporificada a sua territorialidade. Em seus momentos de sociabilidade, elas brincam e, ao mesmo tempo, incorporam, recriam, produzem conhecimentos sobre sua cultura e território. Isso me faz pensar que a permissividade concedida a elas para transitar pelos vários espaços do Quilombo seja uma das maneiras pelas quais os saberes são compartilhados entre os moradores da Comunidade.

CAPÍTULO 3: As crianças nas *festas da Comunidade*



Desenho 8: Festa da Alforria: Igreja e Casa da Cultura. Mari, 12 anos.

Este capítulo tem como objetivo analisar a experiência das crianças nas *festas da Comunidade* relacionando sua participação nesses momentos festivos com o *tornar-se quilombola*. O intuito é refletir sobre os elementos simbólicos identitários transmitidos e ressignificados nos eventos através das performances culturais e rituais religiosos realizados por adultos e crianças²²

22 Para esclarecer a utilização das categorias analíticas evento, ritual e performance cultural neste trabalho, tomo de empréstimo as reflexões de Mariza Peirano (2001) quando esta afirma que evento e ritual se diferenciam em relação a sua estabilidade e ordem estrutural, ou seja, diferente do ritual, os eventos são mais suscetíveis ao acaso; e se aproximam quanto ao seu propósito (coletivo), que seria o de ampliar as especificidades culturais de uma sociedade. A autora afirma ainda que “não compete ao etnógrafo definir o que são rituais. “Rituais”. “eventos especiais”, “eventos comunicativos” ou “eventos críticos” são demarcados em termos etnográficos e sua definição só pode ser relativa – nunca absoluta ou a priori; ao pesquisador cabe apenas a sensibilidade de detectar o que são, e quais são, os eventos (e rituais) especiais para os nativos (sejam nativos políticos, o cidadão comum, até cientistas sociais).” (PEIRANO, 2001, p. 8-9). Sobre conceito de performance cultural, Regina Müller (2000) esclarece que “Com relação ao conceito de performance cultural que Turner toma de Singer, duas observações são necessárias (...). Destaque-se, primeiramente, que sua relação com um sistema social ou configuração cultural não é a de meramente refleti-los ou expressá-los, unidirecionalmente, mas sim de reciprocidade e reflexividade (...). Em segundo lugar, considera-se nessas manifestações o caráter plural da reflexividade, quanto à grande variabilidade da ação, alocando a alguns o papel de agentes de transformação e a outros,

3.1. A Festa da Alforria

Chego à Comunidade no momento em que a missa em comemoração à *Festa da Alforria* acaba de começar. Dentro e fora da igreja católica de São Benedito, uma grande quantidade de pessoas se aglomera para acompanhar a celebração. No altar, adultos, jovens e crianças compõem o coral e há uma pequena banda de instrumentos de percussão que, junto com o padre que toca o violão, conduzem a canção *Tambores de Palmares*. A música é cantada com grande fervor pelos presentes que seguem as batidas da percussão com palmas:

Os tambores dos negros de Palmares
Os tambores do povo de Zumbi
Os clamores dos negros de Palmares
Os clamores do povo de Zumbi
Coração da terra
Coração do céu
Coração da gente
Coração desse afro continente
Batucando no peito do Brasil
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔ
Um clamor da terra
Um clamor do céu
Um clamor da gente
Um clamor da memória comovente
Despertando a história do Brasil
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔ
Uma flor na terra
Uma flor no céu
Uma flor semente
Com as cores e axés da negra gente
Perfumando o futuro do Brasil
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔ
 (Zé Vicente)

A missa segue com a realização do ritual de batizado de dois meninos ainda bebês. As crianças vestem roupa branca assim como seus padrinhos e pais. Elas são levadas ao altar para receber o sacramento. Durante o sermão, o padre fala sobre a

o de pessoa sob processo de transformação, podendo ainda essas posições serem trocadas, a mesma pessoa sendo sujeito e objeto. Variabilidade de meios de ações e variabilidade de meios de comunicação fazem que desses gêneros performativos emergam significados que resultam da união do script com os atores e audiência, num dado momento e no processo social em curso”. (MÜLLER, 2000, p. 166).

missão dos padrinhos de conduzir as crianças no caminho da fé. Ele as abençoa com a água e óleo sagrados do batismo. É um momento de muita emoção na cerimônia. O ritual do batizado se encerra e a missa é conduzida para o seu final. A igreja permanece cheia durante todo tempo da celebração. Idosos, jovens e crianças participam intensamente do ritual religioso celebrado no Dia da Consciência Negra. Imersos nesse ambiente de religiosidade, o sentimento de pertencimento toma forma e todos parecem um só. A imagem de São Benedito está posta em um pequeno altar na parede do templo religioso. O santo negro é o protetor da Comunidade quilombola devota da fé católica. A missa acaba e as pessoas se direcionam a sede da ADECOPON, também chamada de *Casa da Cultura*. Uma Mesa Redonda é formada com a participação das lideranças locais e de autoridades representantes do poder municipal e estadual e entidades sindicais. A conversa é conduzida pelos moradores da Comunidade:

Cláudio: A data de hoje alguns municípios reconhecem outros não. Esperantina reconhece porque é nosso vizinho, mas tem alguns municípios que os prefeitos nem ligam, nem vê essa discussão voltada para esse povo. Nós estamos aqui hoje nessa conversa é na ideia de vocês estarem apontando, nas suas representações que vocês estão ocupando cargos na prefeitura, Emater, sindicato, do que vocês podem nos ajudar nessa discussão de política pública voltadas para as comunidades quilombolas daqui do território. Sabemos que a Comunidade Olho D'água dos Negros já tem um assento no Conselho Territorial do Território dos Cocais que vai trabalhar essa pauta de políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas aqui do estado certo porque ainda precisa melhorar muito. Eu queria ouvir mais pessoas dando suas ideias, apontando suas sugestões de como nós podemos realmente fazer um documento e que a gente possa fazer isso através de uma carta e mandar para o Estado, para que o

Estado reconheça que de fato não tem só a Comunidade local lutando por direitos, mas sim todas as instituições que estão aqui hoje presentes.

Francilda: Eu queria que as entidades tivessem um olhar mais especial para nossa Comunidade. Às vezes eu me pergunto, as pessoas falam que comunidades quilombolas têm prioridade, têm um direito especial. Que direitos são esses que até agora nós não temos de maneira alguma? Então, eu queria que vocês olhassem, as pessoas que estão aqui: a prefeitura, representantes de governo, de deputado; olhassem com um jeitinho mais especial. Como diz a palavra: “Para bom entendedor, meia palavra basta”. No mais eu só a agradecer por mais um evento, mais um Festejo de São Benedito. É uma pena ser o último evento como presidente. Eu gostaria de apresentar para quem não conhece essa aqui é minha vice-presidente Luzia. Eu gostaria também que ela deixasse a sua mensagem como agradecimento nesse dia tão especial para nós e dizer que logo após o almoço vai ter uma apresentação cultural aqui com os meninos. Vocês não podem deixar de participar porque é uma realidade justamente falando do vinte de novembro. No mais, meu muito obrigado. Um bom almoço a todos e passo a palavra para Luzia.

Luzia: Bom dia a todos e a todas que estão aqui! Eu queria só nesse momento agradecer por mais um evento do vinte de novembro que a gente está festejando aqui em nossa Comunidade. Sabemos que ano passado não foi o primeiro e nem esse o segundo. Sabemos que já tiveram antes muitos mais. Então, eu espero que daqui por diante aconteça mais arrumado, mais festejado. Só tenho isso a dizer e desejo a todos um bom almoço e um bom dia!

Após a fala das autoridades convidadas, a Mesa Redonda é desfeita e o almoço é anunciado. Uma longa fila se forma se estendendo para fora da *Casa da Cultura*. De prato na mão, procuro um espaço em um banco e sento ao lado de uma

senhora de idade. Comemos em silêncio. As crianças sentam no chão ou na mureta da Associação. As mulheres se revezam na tarefa de servir moradores e convidados. Em seus semblantes, a satisfação de compartilhar o alimento advento da luta diária de cada uma delas. O almoço termina e as pessoas são convidadas a assistirem às *rodas de capoeira*. As *rodas* são organizadas no quintal da residência de um casal de idosos, em frente à *Casa da Cultura*. É um local amplo, com muitas árvores e sombra, o que, me faz acreditar que tenha sido este o motivo da escolha pelo lugar. A *roda* é formada pelo *Mestre Bordon*. Os instrumentos musicais: berimbau, atabaque, pandeiro e agogô são distribuídos entre os participantes da *roda*. Os meninos escolhem o atabaque e lembro que em nossas conversas eles diziam que este era “*o melhor de tocar*”. O *Mestre Bordon* inicia puxando uma cantoria e convidando os demais a entrarem na roda. As crianças entram primeiro. Seguindo os movimentos próprios da capoeira, elas gingam seus corpos numa encenação de luta e dança. A roda continua com a entrada de sucessivas duplas que exibem suas habilidades com o jogo. Os espectadores participam acompanhando as batidas dos instrumentos com palmas.



Foto 11: Batizado realizado na Festa da Alforria do ano de 2015. Fotografia: Luciana Soares



Foto 12 : Roda de Capoeira na Festa da Alforria. Fotografia: Luciana Soares.



Foto 13: Roda de Capoeira na Festa da Alforria. Fotografia: Luciana Soares.

Ainda no período da tarde, dirijo-me com as outras pessoas para o *Campinho dos homens*. Tem início a aguardada final do futebol masculino. A partida acontece com a presença de um grande público, que, mesmo debaixo de um sol forte, não deixa de acompanhar cada lance do jogo com o entusiasmo próprio das grandes torcidas. O jogo também acontece em um ritmo eletrizante. Dribles, catimba, firulas, faltas e muita reclamação atacam os ânimos dentro e fora de campo. As crianças riem de

cada jogada perdida pelo time adversário. Alguns meninos exercem a função de gandulas, indo atrás da bola sempre que esta é jogada para fora do campo. Meninas e meninos apostam entre si quem será o grande ganhador da competição.



Foto 14. Partida de futebol na Festa da Alforria. Fotografia: Luciana Soares

Para decepção da maioria das crianças que torciam pelo *time da casa*, a partida termina com a vitória do *time de fora*. Embora o jogo tenha sido tenso, os jogadores das duas equipes trocam cumprimentos e a rivalidade de outrora dá lugar à confraternização. Do mesmo modo, o público põe fim aos gritos e gestos de incentivo e reclamação. Os ânimos se acalmam e todos voltam às boas. O dia acaba com música e dança.

3.2. A Festa do 12 de Maio²³

²³ Na Comunidade, a comemoração pelo fim da escravidão ocorre na data do 12 e não do 13 de Maio. Francilda explicou-me que isso acontece porque em um período anterior, os *Festejos de São Benedito* aconteciam nesta data, mas que a paróquia de Esperantina alterou o período de realização do festejo para coincidir com o 20 de Novembro. Atualmente, a *Festa do 12 de Maio*, além de celebrar o fim da escravidão, também conta com as novenas e procissão realizadas em homenagem a Nossa Senhora Aparecida.

No Quilombo, os moradores acordam cedo para encaminhar os preparativos da *feira* que envolve a comemoração pelo fim da escravidão e a celebração religiosa católica em homenagem a Nossa Senhora de Fátima. Um aglomerado de pessoas se reúne em frente à unidade do Posto de Saúde para acompanhar a sua inauguração. Representantes de autoridades municipais discursam enquanto os moradores aguardam o fim da cerimônia para dar início à *procissão de Nossa Senhora de Fátima*. As crianças estão reunidas no prédio da escola. A diretora e professoras usam as salas de aulas para arrumar as meninas com os trajes confeccionados especialmente para elas participarem da *feira*. Uma menina requer mais atenção que as outras. As mulheres a vestem com um manto branco e um véu azul. Na cabeça, uma coroa de flores. Ela encenará o papel de Nossa Senhora de Fátima. As demais meninas são arrumadas na sala ao lado. Algumas vestem uma bata branca coberta com um pedaço de tecido azul enquanto as demais são trajadas com vestidos de cetim de várias cores. Aos poucos, a multidão toma conta da rodovia e tem início a procissão. À frente, a imagem de Nossa Senhora de Fátima, colocada sobre uma base de madeira, é carregada por dois jovens. A menina que representa Nossa Senhora de Fátima caminha com as mãos em posição de oração e um semblante compenetrado. Ela é acompanhada pelas outras meninas que carregam em suas mãos a Bíblia, velas e bandeiras brancas. A banda oficial do Município de Esperantina entoia uma canção religiosa. A procissão chega à igreja católica. “Nossa Senhora de Fátima” é conduzida ao centro da capela e colocada sobre um banco. Ela permanece em posição de oração enquanto as outras meninas cantam e dançam ao seu redor a música Nossa Senhora, de Roberto Carlos. No altar, um menino lê passagens da Bíblia. O coral é formado apenas por crianças. As meninas de vestido de cetim dançam e carregam cestas com flores que são entregues a todas as mulheres presentes. O público participa cantando e orando. “Nossa Senhora de Fátima” é retirada de

cima do banco e levada ao altar. Orações são direcionadas a ela. O ritual religioso acaba e finalmente a menina abre um sorriso. As outras garotas correm em direção a ela e a cobrem de elogios. Seu semblante agora é de felicidade e satisfação. Ela sabe do sucesso de sua atuação.



Foto 15: *Procissão de Nossa Senhora de Fátima – Festa do 12 de Maio*. Fotografia: Luciana Soares.



Foto 16: Ritual religioso do *12 de Maio*. Fotografia: Luciana Soares.



Foto 17: Ritual religioso do 12 de Maio. Fotografia: Luciana Soares.

Na *Casa da Cultura*, idosos, adultos, jovens e crianças se acomodam nos bancos. Algumas pessoas permanecem do lado de fora por falta de espaço. Busco um lugar no qual possa fotografar e filmar as performances culturais das crianças. Uma jovem anuncia no microfone o início da apresentação de dança do grupo *Emauê dos Cocais*. O grupo é formado por crianças e jovens da comunidade e é responsável pelas atividades culturais que acontecem nos dias de festas. Também é de sua responsabilidade manter uma espécie de museu que guarda objetos relacionados à história da Comunidade. Esses objetos, que incluem máscaras, telhas decoradas advindas do Casarão, livros, utensílios de cozinha e vestuários estão expostos em uma palhoça do lado de fora da *Casa da Cultura*. O grupo entra e se posiciona no centro da sede. As meninas vestem uma saia longa e um top com estampa floral confeccionados com chita. O único menino a participar veste calça do mesmo tecido e a blusa do fardamento da escola. A música começa. Ao som da música “Zumbi está vivo!”, de Tadeu de Obatalá, eles iniciam uma dança tipicamente afro-brasileira. Os passos misturam movimentos de cabeça, ombro, braços, troco e quadril que

lembram o gingado da capoeira. Os corpos das meninas giram fazendo as saias rodarem. O menino firma seus pés no chão em uma demonstração de força.



Foto 18: Performance cultural do *Grupo Emauê dos Cocais*. Fotografia: Luciana Soares.



Foto 19: Performance cultural do *Grupo Emauê dos Cocais*. Fotografia: Luciana Soares.

A dança remete à luta pela liberdade. Música e coreografia comunicam uma mensagem de luta e vitória, e envolve o público que acompanha a apresentação cantando e batendo palmas. As apresentações continuam com os membros mais velhos do grupo. São corpos, emoções, experiências e mensagens em movimento e interação. Deixo-me envolver pela

performance e, por um momento, eu também faço parte desse corpo coletivo que entretém, informa e resiste.

3.3. Lugares de sociabilidade: entre a *Casa de Deus* e *resolver as coisas*

Nesse subcapítulo retomo o argumento de que as crianças da Comunidade Olho D'água dos Negros vivenciam o *tornar-se quilombola* a partir de sua participação e experiências nos espaços pelos quais transitam no Quilombo e das relações que mantêm com os adultos e entre si. Segundo observei, essas relações e experiências se intensificam durante as *festas* que acontecem anualmente na Comunidade.

Inicialmente é necessário dizer que no período em que estive em campo pude acompanhar, junto às crianças, as *festas* que acontecem anualmente na Comunidade. Participei, por duas vezes, da *Festa da Alforria* e uma vez da *Festa do 12 de Maio*. As *festas* são momentos de grande importância para a Comunidade que dedica uma parte do ano para organizá-los.

A *Festa da Alforria* é realizada no dia vinte de novembro em comemoração ao Dia da Consciência Negra e também à aquisição do título de posse da terra ocorrido nesta mesma data no ano de 2006. As atividades decorrentes dessa *festa* envolvem a missa católica, a mesa redonda, almoço, apresentações de dança, capoeira, jogo de futebol, bingo e atração musical. Os moradores iniciam os preparativos meses antes no intuito de arrecadar fundos para realização da festa.

A *Festa do 12 de Maio* ocorre em comemoração ao fim da escravidão e tem uma programação semelhante ao da *Alforria*. Missa, almoço, apresentações culturais e uma procissão em homenagem a Nossa Senhora de Fátima acontecem nesse dia. No ano em que participei (2016), às atividades comuns da *festa* fora acrescentado a inauguração da unidade do Posto de Saúde da Comunidade, localizado no mesmo terreno da escola.

Além de compartilhar com as crianças o momento das *festas*, no qual pude observar, fotografar e filmar a participação de meninas e meninos nas atividades que ocorrem nos dias festivos, essa temática também foi explorada em nossos encontros agendados através das redações e desenhos.

Os desenhos das crianças com os temas da *Festa da Alforria* e *Festa do 12 de Maio* foram produzidos por meninas e meninos em um de nossos encontros (desenho 8) realizado durante a *Festa da Alforria*. No entanto, as *festas* também aparecem nos

mapas criados coletivamente por elas (desenhos 3 e 4) nos quais aparecem representadas pelo desenho da Igreja católica e Casa da Cultura.

Tanto a Igreja católica quanto a Casa da Cultura foram construídas pelos moradores no período em que ainda não possuíam a posse da terra. Os dois espaços ficam localizados um ao lado do outro. Os locais de construção da capela e da Casa da Cultura eram utilizados para realização de encontros religiosos e reuniões com a finalidade de organizar a população para lutar pelo direito à terra. Na interpretação dos mapas, as crianças identificaram a Igreja católica como um lugar *derezar e respeitar* e a Casa da Cultura como lugar de *dançar, explicar, reunir e respeitar*.

Igreja católica e Casa da Cultura são mapas simbólicos da história de luta dos habitantes da Comunidade. A participação de organizações locais e internacionais da Igreja Católica na aquisição de parte do território e o trabalho social realizado pelas mesmas no Quilombo explica, em parte, a importância dada pelos moradores ao catolicismo.

No Piauí, muitas Comunidades Quilombolas foram formadas a partir de uma articulação da Igreja Católica²⁴ que ou forneceu ajuda financeira para compra dos títulos da terra ou, com auxílio de entidades sindicais, mobilizou a população para criação de associações locais com vistas à solicitação do reconhecimento e titulação da terra via Fundação Palmares e INCRA. O termo Comunidade, como dito na Introdução do trabalho, remete a essa religiosidade que envolve também um engajamento político com a finalidade de garantir os direitos dos quilombolas.

No Quilombo Olho D'água dos Negros essa interseção entre religiosidade e engajamento político aparece nos significados atribuídos à Igreja católica, à Casa da Cultura e às *festas* já mencionadas. As crianças, quando perguntadas do porquê de utilizarem a palavra *respeitar* para identificar tanto a Igreja católica quanto a Casa da Cultura, responderam que “*porque é a Casa de Deus*” e “*porque é o onde resolve as coisas*”.

Acredito que com “*resolver as coisas*” as crianças estejam fazendo menção às reuniões que ocorrem mensalmente com a finalidade de tomar decisões sobre o funcionamento da Comunidade. Espera-se que essas decisões sejam respeitadas por

24 Daniely Monteiro Santos e Solimar Oliveira Lima afirmam que a influência da igreja católica nas Comunidades quilombolas do Piauí teve início no ano de 1985 quando esta iniciou os trabalhos de “identificação das comunidades, introdução política e religiosa, evangelizando e organizando os vários núcleos de trabalhadores a fim de discutir e propor soluções para diversos problemas sociais que afligiam as comunidades rurais”. (SANTOS; LIMA, 2013, p. 108).

todos os moradores do Quilombo. A “*Casa de Deus*”, por outro lado, remete ao respeito necessário àquilo que é próprio do sagrado.

Observei que para meninas e meninos, *Casa da Cultura* e *Igreja de São Benedito* são lugares, tanto sagrados quanto políticos. Isso porque ambos exigem um comportamento específico, pautado no respeito ao que é feito e decidido ali. Além disso, são lugares de reunião, ou seja, no qual os moradores se unem seja para rezar ou para discutir as situações cotidianas da Comunidade.

É necessário dizer que, ao afirmar que *Casa da Cultura* e *Igreja de São Benedito* aparecem nas falas e desenhos das crianças como lugares de entrecruzamento das dimensões política e religiosa do Quilombo, não estou limitando a política e religião a esses locais. Enquanto elementos transversais, eles estão presentes em todos os espaços da Comunidade e no cotidiano de seus moradores.

O que pretendo ressaltar é que durante *as festas*, a *Casa da Cultura* e a *Igreja de São Benedito* surgem como os lugares marcadores dessas dimensões, pois neles são ritualizados os elementos simbólicos da identidade política e religiosa dos quilombolas. Esse entrecruzamento político-religioso é experienciado de forma mais intensa nos dias festivos o que pode ser percebido, por exemplo, nos temas escolhido anualmente para a *Festa da Alforria*. Nas duas oportunidades em que participei dessa *feira*, os temas foram:



Foto 20: Tema da Festa da Alforria do ano de 2015. Fotografia: Zé Pretinho, 11 anos.



Foto 21: Tema e lema da Festa da Alforria do ano de 2016. Fotografia: Luciana Soares.

Os *Festejos de São Benedito*, padroeiro da Comunidade, ocorrem dentro da *Festa da Alforria*. As imagens acima apresentam alguns elementos simbólicos da relação religiosidade e engajamento político que observei existir nas *festas* locais. O primeiro dele é o próprio santo padroeiro: São Benedito. O santo negro da tradição católica é cultuado por muitos negros que têm sua história ligada à escravidão. Os cartazes mostram a crença dos quilombolas no poder de São Benedito para guiá-los em um caminho em direção a “*paz e o amor*”.

Segundo, junto à mensagem de fé, aparece outra que remete à necessidade de “*lutar*” pela *paz, amor, misericórdia e injustiças sociais*. Trata-se do engajamento político, da organização em prol da manutenção e aquisição de direitos que assegurem a existência dos quilombolas. Busca-se no sagrado as forças necessárias para continuar com uma luta que é cotidiana e que envolve um esforço coletivo conquistado apenas através de uma tradição revivida e reelaborada a cada *Festa da Alforria*.

A *Festa da Alforria* e *Festa do 12 de Maio* também comportam momentos de sociabilidade, ou seja, situações em que as interações sociais tornam-se mais perceptíveis e intensas. Essas relações são importantes para as crianças, pois, através delas, meninas e meninos se reconhecem como membros de um grupo social e isso amplia a sua noção de pertencimento em relação ao território.

George Simmel (ano?) define sociabilidade como forma autônoma ou lúdica de “*sociação*” na qual as formas importam mais que o conteúdo, ou seja, “*são liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria libertação desses laços*” (SIMMEL, 2006, p. 168).

Observei que *as festas* que ocorrem na Comunidade, embora constituídas de conteúdos e interesses comuns, emergem como momentos de sociabilidade na medida

em que produzem vínculos sociais ao mesmo tempo em que celebram o “estar junto”. Para além dos propósitos definidos *a priori*, as *festas* exaltam a satisfação de partilhar coletivamente de emoções e afetos.

E não são apenas as relações entre os moradores que se intensificam, pois muitas pessoas visitam a Comunidade durante os dias festivos. Moradores de Comunidades quilombolas e de assentamentos do MST (Movimento dos Sem Terra) do território dos Cocais, estudantes e professores de escolas, líderes sindicais, representantes de organizações não governamentais, pesquisadores de universidades e autoridades dos poderes municipal e estadual são convidados a participarem do evento.

Os moradores acomodam os visitantes como podem. Oferecem hospedagem e refeições por um valor simbólico que é revertido para o pagamento das despesas das festas. A programação também inclui passeios e atividades esportivas das quais os *de fora* podem participar.

Esses momentos de sociabilidade são representados nos desenhos das crianças através de grupos reunidos entre espaços da Comunidade (desenho 3) e de crianças que aparecem de mãos dadas na *Igreja de São Benedito e Casa da Cultura* (desenho 8). Em suas falas, meninas e meninos descreveram esses elementos dos desenhos como sendo eles e os demais moradores nos dias festivos.

Observei que as relações crianças-adultos e criança-crianças se intensificam durante as *festas*. Isso é percebido, por exemplo, nas rodas de conversas que se formam ao redor das barraquinhas de lanche nas quais crianças e adultos simplesmente *jogam conversa fora* enquanto se deliciam com picolés, salgadinhos e refrigerantes; e quando meninos e meninas brincam no terreno ao redor da Casa da Cultura enquanto esperam o almoço ser servido.

Desde os preparativos até a realização da comemoração, as crianças participam ativamente desses momentos de interação que são significativos para constituição da sua noção de pertencimento em relação ao grupo. Nas *festas*, este sentimento de coletividade é compartilhado através do estar junto.

3.4. Tradição²⁵ e memória nas performances culturais

25 Tradição aqui não é entendida como uma categoria estanque que remete ao passado. Compartilho da definição de Alfredo Wagner Berno de Almeida, segundo a qual “... a noção de tradição refere-se notadamente ao presente e não se confunde com repetição ou com noções que a atrelam a um tempo linear e à evolução”. (ALMEIDA, 2011, p. 139).

Certa vez, na *Festa da Alforria*, eu assistia a uma apresentação de dança na *Casa da Cultura* na companhia de Milagres quando um ônibus escolar da cidade de São João do Arraial chegou trazendo cerca de trinta estudantes e um professor que, segundo eles, tinham interesse em conhecer a história dos moradores de Olho D'água dos Negros.

Após receberem as boas-vindas, os estudantes foram direcionados à Igreja católica para assistirem a vídeos com reportagens sobre a origem da Comunidade. Enquanto os estudantes estavam envolvidos nessa atividade, Milagres aproveitou para iniciar uma conversa com o professor:

Milagres: *A escola lá é do município ou do estado?*

Professor: *Do município.*

Milagres: *Vocês vão ficar para o jogo né?*

Professor: *Não. Temos que voltar até o fim das aulas (se referindo ao término do horário de aulas do turno matutino).*

Milagres: *E lá hoje não é feriado?*

Professor: *Não.*

Milagres: *E vocês não vão lutar pra mudar isso não? Vocês têm que se unir e se libertar. Não pode isso!*

Professor: *Lá é difícil.*

A conversa é interrompida pelo movimento dos estudantes que saem da Igreja católica indicando o fim da apresentação do vídeo. O professor se reúne ao grupo, despede-se de nós com um “até logo” e conduz os alunos em direção à palhoça montada em frente à sede da Casa da Cultura na qual ficam expostos materiais com informações sobre o Quilombo.

Milagres observa o grupo se afastar e diz:

Milagres: *É triste isso. Eles ainda não são libertos.*

A indignação manifestada por Milagres pela ausência do feriado no município vizinho demonstra como o Dia da Consciência Negra é importante para os moradores do Quilombo. Ela associa essa ausência a uma permanência do estigma da escravidão. Quando Milagres diz que “*eles ainda não são libertos*”, acredito que ela se refira a uma tomada de consciência política que envolve o reconhecimento das lutas e conquistas do povo negro brasileiro.

Nesse sentido, tanto a *Festa da Alforria* quanto a *Festa do 12 de Maio* possuem significados que simbolizam para os moradores da Comunidade Olho D'água dos Negros, pois são realizados no intuito de reafirmação e ressignificação da identidade quilombola. Nessas ocasiões, os elementos simbólicos que permeiam a história, tradição, identidade étnica e territorialidade dos quilombolas são revividos através de rituais e performances que resgatam e, ao mesmo tempo, atualizam as próprias noções do *ser quilombola*.

As falas das lideranças locais apresentadas na descrição da *Festa da Alforria* foram retiradas do meu Diário de Campo e demonstram como as *festas* são traduzidas pelos quilombolas. Segundo observei, elas ressaltam a importância do resgate de uma tradição e memória comum que tem como marcadores a escravidão e luta dos quilombolas e, ao mesmo tempo, atualizam esses conflitos no tempo presente quando reclamam seus direitos legais.

As crianças também significam esses momentos. Nas redações com a temática *Festa da Alforria*, elas escreveram sobre a importância desse dia:

Hoje é um dia muito importante porque é o dia dos negros do Brasil. É importante para Comunidade daqui porque a cultura daqui só existe porque aqui moraram escravos quilombolas. Por isso é importante essa comunidade. (Vitor, 10 anos)

O dia da Consciência Negra é muito importante porque é uma data comemorativa onde realizamos muitas atividades como: roda de capoeira e futebol masculino e feminino. Também temos a missa, entre outras coisas. Também é muito importante preservar a Casa Grande, mais conhecida como Casarão. As paredes estão caindo e o teto está desabando. Não podemos deixar que isso acabe assim. Essa casa é uma coisa muito importante. É uma lembrança que temos dos nossos antepassados. (Nêgo, 11 anos)

O dia da Consciência Negra é muito importante para todos nós da Comunidade. O dia 20 de Novembro é o melhor dia que tem no ano. Tem muitas coisas nesse dia. Eu penso muitas coisas

nesse dia da Consciência Negra. Eu faço parte do Grupo de Capoeira e do Grupo de Jovens da Comunidade. (Paulo, 12 anos)

As narrativas de crianças e adultos apresentam semelhanças no que diz respeito ao significado que atribuem a *Festa da Alforria*. Elementos da história do negro no Brasil e da história local aparecem tanto num como noutro e estes são pensados a partir do contexto atual. Quando Nêgo fala da sua preocupação com a preservação do Casarão, elemento simbólico do mito de origem do lugar, ele usa o passado para discutir uma demanda do presente.

Desse modo, acredito que preservar o *Casarão* é importante não apenas porque ele carrega as lembranças do passado, mas também porque esse patrimônio material identifica, para os de fora, a própria Comunidade. Durante a *Festa da Alforria*, é realizado um passeio pelo *Casarão* e seus arredores, no qual o mito de origem da Comunidade é contado para os visitantes que participam da festa.

As narrativas dos moradores no passeio envolvem as dificuldades enfrentadas pelos negros que trabalhavam na fazenda quando esta era de propriedade da família Pires e, também, alguns “causos” como o do tesouro escondido embaixo do *Casarão*. São partes constitutivas da identidade dos quilombolas e que servem de marcadores de diferenciação em relação aos *não quilombolas*.

Meu entendimento é o de que a realização da *Festa da Alforria* e da *Festa do 12 de Maio* reforçam as fronteiras étnicas que existem entre os quilombolas e *não quilombolas*. Como já dito antes, são fronteiras flexíveis cujo movimento é conduzido pelas diferenças entre os *de dentro* e os *de fora* e estas são constantemente reelaboradas juntamente com os sentidos que os moradores atribuem aos seus valores e crenças. Sobre isso Barth afirma que:

As distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. A interação em um sistema social como este não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos. (BARTH, 1998, p. 186).

Do mesmo modo, as performances culturais desempenhadas nos dias de *festas* sofreram modificações que, segundo pude perceber, resultam das próprias transformações ocorridas na Comunidade, muitas delas evidenciam o engajamento político de seus moradores.

O fragmento do registro feito pela antropóloga Maria Lídia Pessoa em seu Diário de Campo enquanto realizava um trabalho no Quilombo reforça essa ideia. Nele, a moradora Milagres narra uma performance cultural realizada pelas crianças na *Festa da Alforria* do ano de 2012:

Milagre comenta mais: *que os jovens gostam mais é quando vem uma cultura, um evento. Na “Paioça”, uma casa que é do Cláudio, mas representa a comunidade. Fazem as decorações “botam a cultura”, que é o quibane, as fitas coloridas os balões feitos de chita. Apresentam a dança do coco, as quadrilhas. No dia da consciência fazem representações de Carlota e Altino. Uma carroça puxada pelo jumento com chapéu de fitas. As crianças e jovens são os atores. Os escravos são representados pelas crianças.* (PESSOA, Diário de campo, 19-20 de Outubro de 2012).

A performance cultural descrita por Milagres remete ao tempo em que os negros sofriam com os maus-tratos dos proprietários da Fazenda Olho D’água dos Pires. As crianças e jovens representavam seus antepassados subjugados e, ao mesmo tempo, os brancos que os oprimiam. A representação carregava a imagem, por muito tempo difundida na historiografia brasileira²⁶, de uma escravidão pautada pela amenidade e passividade.

Nas performances culturais atuais, as crianças e jovens não se apresentam como escravos. As representações dos antigos proprietários (Carlota e Altino) também não acontecem mais. No lugar, performances culturais que ressignificam a participação do negro na história do lugar a partir da perspectiva do empoderamento que exalta sua beleza estética, a capoeira, suas músicas, suas danças e conquistas na atualidade. As transformações refletem a forma como os quilombolas atualizaram, no presente, a representação que fazem de si mesmos.

A história da escravidão agora é contada a partir da resistência e não da subjugação do negro pelo branco. Marshall Sahlins (1987) afirma que “toda reprodução

26 Gilberto Freyre(1963), em sua obra *Casa Grande e senzala*, fala sobre as “relações cordiais” mantidas entre senhores e escravos no Brasil Colonial. O autor afirma que “Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América”. (FREYRE, 1963, p. 3930).

da cultura é uma alteração, tanto que, na ação, as categorias através das quais o mundo atual é orquestrado assimilam algum novo conteúdo empírico”. (Sahlins, 1987, p. 181).

3.4.1. A *dança quilombola* e a *capoeira*

Na descrição realizada na seção *Festa do 12 de Maio*, narro um dos momentos em que presenciei uma performance cultural realizada pelas crianças e jovens do Quilombo. Trata-se de uma *dança quilombola* que carrega símbolos da identidade étnica dos moradores da Comunidade Olho D’água dos Negros. Dançando, as crianças e jovens transmitem uma mensagem sobre sua própria história. Tradição, identidade étnica e memória social são performatizados na *dança quilombola*. São corpos políticos que, na sua estética e ação, informam sobre as lutas diárias enfrentadas pelos quilombolas.

As crianças da Comunidade começam a dançar muito cedo e afirmam ser essa atividade uma de suas preferidas, perdendo apenas para capoeira. O *Grupo Emauê dos Cocais*, formado pelos jovens da Comunidade, é o responsável por iniciá-las na dança. O *Emauê mirim* é formado por crianças a partir dos três anos, em sua maioria meninas. Os meninos costumam entrar para o grupo mais tarde, por volta dos dez anos. Ao completar onze anos, as crianças do *Emauê mirim* passam a fazer parte do grupo composto por adolescentes e jovens.

A rotina do grupo envolve ensaios que acontecem na escola ou na Casa da Cultura. Durante os ensaios, as crianças aprendem as músicas e coreografia das *danças quilombolas*. Percebi que a música é um componente de especial da dança quilombola. Os membros do Grupo Emauê dos Cocais escolhem as músicas considerando em primeiro lugar o conteúdo das mesmas e, em segundo, o ritmo. Todas as canções têm como temática a história do povo negro brasileiro, sendo que algumas falam especificamente dos quilombolas. A letra da música “Zumbi está vivo!”, performatizada pelas crianças na *Festa do 12 de Maio*, pode ser utilizada como exemplo:

*Xangô, Obatalá
Abençoou todo filho de Nagô*

*Quebraremos chicote, apartheid e pelourinho
É se atravessar o nosso caminho*

Zumbi está vivo, o Quilombo é aqui!

Toda Nação Nagô vai festejar

A ideia de libertação levada pelo Zaire

*Zumbi não morreu e nem acabou
O Quilombo de Palmares.*

(Zumbi está vivo!, Tadeu de Obatalá)

A letra da canção é formada por componentes da história dos quilombolas e seu ritmo tem origem na musicalidade afro-brasileira na qual são utilizados instrumentos de percussão como tambores, agogô, afoxé e outros. Na dança quilombola, a música tem tanto valor quanto os movimentos realizados pelos dançarinos.

Evans-Pritchard (2014), em estudo feito sobre a dança da cerveja zande, fala sobre o significado das canções nas danças informando que:

Todas essas canções possuem significado, mas o grau de significado varia. Na mente do criador, seu significado é indubitável, pois refere-se a pessoas ou a eventos que ele conhece. Para aqueles que cantam e escutam a canção, o significado expresso depende do quanto estão familiarizados com as pessoas ou os acontecimentos referidos. EVANS-PRITCHARD, 2014, p. 25).

O que percebi é que embora a *dança quilombola* possa ser entendida como um momento em que componentes simbólicos estão em ação, performatizando a história e a memória dos quilombolas, seu significado é experienciado de forma diferente tanto por aqueles que dela participam quanto por aqueles que a ela assistem. As crianças associam o significado da dança ao divertimento e ao prazer que sentem ao movimentarem seus corpos no ritmo da música.

Observei, em alguns ensaios, que as crianças aprendem as coreografias copiando os movimentos realizados pelos jovens que as ensinam. Tim Ingold (2010) afirma que “copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem” (INGOLD, 2010, p. 21). O autor complementa que copiar envolve tanto a imitação quanto improvisação, pois exige atenção e criação daquele que aprende.

Com isso quero dizer que a experiência que as crianças da Comunidade fazem de seus corpos enquanto dançam não é restrita àquilo que lhes é ensinado. O corpo da criança não é conformado apenas pelas “técnicas corporais” e relações sociais, mas pela maneira como são experienciados e significados por elas mesmas (JAMES, JENKS E

PROUT, 2000). O processo de significação desse corpo envolve assimilação e construção que resultam da participação da criança na vida social que a circunscreve.

Percebi que os motivos que levam as crianças a dançar estão muito mais relacionados à diversão e à sensação de prazer do que a uma consciência política em relação a sua identidade étnica. No entanto, isso não quer dizer que ao performatizarem a *dança quilombola* nas festas elas não estejam colaborando para que uma mensagem sobre o grupo ao qual pertence seja compartilhada entre aqueles que participam e assistem a apresentação.

Notei também que as crianças veem a dança quilombola como algo que é próprio da Comunidade e de seus moradores. Em uma conversa com Nêgo e Zé Pretinho da varanda da casa do primeiro, os meninos me falavam sobre as atividades que aconteciam na escola no horário do Mais Educação. Zé Pretinho lamentava o encerramento das aulas de sua atividade preferida, a capoeira; enquanto Nêgo contava, entre muitas risadas, das tentativas frustradas da professora de dança, moradora *de fora* do Quilombo, de ensinar as crianças a dançarem. O menino dizia que “*Ela não dançava nadinha. Quem ensinou pra ela e para gente foram os meninos do Emauê*”.

O relato de Nêgo demonstra como a *dança quilombola* é entendida enquanto elemento *de dentro* do Quilombo, sendo que somente os *de dentro* são capazes de dançá-la. A professora, mesmo sendo alguém com formação na área, não consegue dançar porque é *de fora*. Desse ponto de vista, é possível dizer que a *dança quilombola* só adquire significado quando performatizada por aqueles que fazem parte da tradição e memória que ela comunica logo, ela traduz a experiência das inter-relações que ocorrem entre os moradores da Comunidade. Retomo Evans-Pritchard (2014) quando este afirma que:

É importante lembrar que a dança é uma atividade social desenvolvida por pessoas que têm entre si laços de associação e experiência comuns baseados na proximidade residencial, e que esse laço é reforçado por sentimentos de parentesco e por outras forças socializadoras. (EVANS-PRITCHARD, 2014, p. 32-33).

No Quilombo, as crianças iniciam na dança pelo prazer de dançar, de estar junto, de participar e, ao tempo em que dançam, vivenciam, através de seus corpos em performance, a experiência do *ser quilombola*. Os símbolos dessa identidade quilombola são incorporados e comunicados durante esses momentos de fervor cultural.

O mesmo ocorre com a *capoeirade quilombo*. Essa prática, enquanto exemplo de jogo, também envolve performance uma vez que é direcionado a um público e evolui um comportamento ritualizado. Segundo Schechner (2012), “o jogo é, intrinsecamente, parte da performance porque ele cria o “como se”, a atividade arriscada de fazer-creer”. (SCHECHNER, 2012, p. 93).

No Quilombo, crianças, jovens e adultos jogam, dançam, lutam e performatizam a capoeira. Ela é ensinada por um morador da Comunidade, o *Mestre Bordon*, e as aulas ocorrem ou na escola ou no *Campinho das mulheres*. Os ensinamentos adquiridos nas aulas são apresentados nas *festas*, durante as *rodas de capoeira*²⁷.

Em um dos nossos momentos juntos, fiz uma pequena “enquete” com as crianças sobre a atividade que mais gostam de participar nas *festas*. A maioria delas escolheu a *roda de capoeira* como sua parte preferida do evento. Como justificativa para a escolha as crianças diziam que “*porque a gente se movimenta muito*”, “*porque a gente luta*”, “*porque é alegria*”.

As respostas das crianças demonstram como elas significam a *roda de capoeira* levando em conta sua participação. A “capoeira de quilombo” é um marcador identitário importante para os habitantes da Comunidade, pois remete a estratégias de resistência e à luta do povo negro contra a escravidão²⁸. As crianças começam a praticá-la desde muito cedo, Zé Pretinho, por exemplo, começou na capoeira aos quatro anos de idade. A *roda* é um momento no qual as crianças performatizam experiências e produzem significados sobre sua identidade étnica de maneira corporificada.

Desse modo, acredito que as performances culturais (dança e capoeira) das quais as crianças participam e que são realizadas anualmente no Quilombo decorrem de elementos simbólicos presente na tradição e memória da Comunidade. No entanto, eles não são mera repetição das categorias culturais originais do lugar, pelo contrário, a cada ano eles são ressignificados ou mesmo transformados. Nas *festas* o que ocorre é uma interpretação da cultura e, como tal, inclui continuidade e mudança. Recorro novamente ao pensamento de Sahlins quando este argumenta que:

Primeiro, insistindo em que um evento não é apenas um acontecimento, característico do fenômeno, mesmo que, enquanto fenômeno, ele tenha forças e razões própria, independentes de

27 Ver a descrição da *roda de capoeira* realizada na seção *Festa da Alforria*.

28 Para saber mais sobre a importância da “capoeira de quilombo” para os moradores da Comunidade Olho D’água dos Negros indico a leitura da dissertação “CAPOEIRA DE QUILOMBO”: gingando corpos e tradição cultural, da antropóloga Poliana Maton (2015).

qualquer sistema simbólico. Somente quando apropriado por, e através do esquema culturais, é que adquire uma significância histórica. (Sahlins, 1987, p. 15).

O argumento de Sahlins (1987) é o de que o evento encontra seu significado na interpretação que é dada pelos sujeitos. Essa interpretação sofre transformações que consideram o contexto histórico no qual o evento acontece e as ações de seus participantes.

Meu argumento é o de que as *Festa da Alforria* e a *Festa do 12 de Maio* são eventos nos quais as performances culturais e rituais religiosos remetem às especificidades culturais da Comunidade e que, a cada ano, têm seus significados e categorias culturais reinterpretados ou mesmo transformados por seus moradores a partir do contexto em que os mesmos são produzidos e performatizados. “A transformação da cultura também é um modo de sua reprodução”. (Sahlins, 1987, p. 174).

3.5. A gente brinca, reza e é bom demais!

Detenho-me agora a discutir como a religiosidade enquanto elemento presente na vida das crianças está intimamente relacionado ao *torna-se quilombola* na Comunidade Olho D’água dos Negros. Para tanto, analiso experiência religiosa de meninas e meninos em seu cotidiano e a sua participação em dois rituais que ocorrem dentro das *festas* da Comunidade: *obatzado* e a *procissão de Nossa Senhora de Fátima*.

Importante dizer que o ritual é aqui entendido como ação social (PEIRANO, 2001), produto da experiência vivida (CAVALCANTI, 2014) e, ainda, enquanto performances liminares (SCHECHNER, 2012; TURNER, 1974), ou seja, interessam o seu significado, as mudanças que provoca, as experiências que comunica e os meios pelos quais é performatizado pelas crianças e adultos.

AntonellaTassinari (2003), em pesquisa feita sobre as festas dos Karipuna do Amapá, utiliza uma abordagem sobre o ritual que o considera como um acontecimento que não são somente se restringe a uma reafirmação de valores e princípios próprios de uma cultura no intuito de mantê-los vivos dentro da coletividade do grupo como defendida por Durkheim (1960), mas como um momento criativo de transformação e produção da cultura de um povo. Em seus argumentos sobre a importância de considerar essa abordagem, a autora afirma ainda que:

Em primeiro, por apresentar o ritual como momento criativo de encontro entre indivíduos com conhecimentos distintos. Em segundo, por considerar o esforço de comunicação presente no ritual, no qual são manifestos, revelados, explicitados de forma paradigmática princípios, valores e critérios fundamentais de determinada cultura. Finalmente, por conceber o ritual como momento não só de manifestação desses valores, mas também de sua elaboração, manipulação, alteração, transformação, o que ocorre, justamente em virtude do esforço comunicativo entre participantes com status, posições e conhecimentos diferenciados. (TASSINARI, 2003, p. 45-46)

Retorno a análise dos rituais em que as reflexões feitas pela antropóloga Flávia Pires (2011), em pesquisa realizada com as crianças da cidade de Catingueira sobre a relação entre infância e religiosidade, serão de importante contribuição para minha análise. Proponho uma aproximação com as argumentações da referida autora em dois pontos principais: primeiro, quando a pesquisadora afirma que “se as crianças pequenas não dialogam com a religião, a religião, por sua vez, dialoga com elas” (PIRES, 2011, p. 155); e segundo, que “[...] para criança, não importa a religião ou o estado ou a escola como abstrações. Essas instituições só parecem importar na medida em que vividas, como coisas concretas”. (PIRES, 2011, p. 164).

É importante dizer que, ao propor esta aproximação, não estou desconsiderando os diferentes contextos vivenciados pelas crianças de Catingueira e do Quilombo. Começo, então, elencando duas dessas diferenças que considero suficientes para demonstrar essas especificidades.

Primeiro, ao contrário da cidade de Catingueira, a Comunidade Olho D’água dos Negros possui apenas com um templo religioso, o da Igreja católica de São Benedito, sendo, portanto, preponderante a religião católica. Em um tempo anterior, existia um Terreiro de Candomblé, mas esse desapareceu logo após a morte do Pai de Santo e não encontrei nenhum morador na Comunidade que afirmasse seguir alguma religião afro-brasileira. Ocorre de algumas pessoas frequentarem, por motivos específicos que envolvem principalmente perturbações mentais, o Centro Espírita localizado na sede do Município, mas mesmo estas se declaram católicas.

Segundo, é oportuno lembrar que, por serem moradores de uma comunidade rural negra, as crianças quilombolas possuem um marcador identitário que está relacionado à

história, memória e modo de vida específicos de um povo, o que faz com que sua experiência religiosa esteja associada a sua identidade étnica e territorialidade.

Dito isso, iniciarei pelo argumento da referida autora de que as crianças são inseridas na vida religiosa desde muito cedo, ainda que só passem a significar essa experiência um pouco mais tarde.

No Quilombo, as crianças iniciam a vida religiosa através de suas famílias, das mulheres da Comunidade e também do *Grupo de Jovens* que juntos se responsabilizam pelos encontros religiosos, catecismo, formação do coral e banda da igreja católica. As aulas de catecismo acontecem geralmente aos domingos, mas não há um rigor na frequência dos encontros, sendo que estes dependem da disponibilidade daqueles que os organizam. As aulas são ministradas pela moradora Miriam e envolvem a leitura de passagens da Bíblia e os cânticos religiosos.

Em nossas conversas, meninas e meninos falavam dos encontros realizados na igreja católica com alegria. Muitas crianças diziam ser a igreja Católica um dos seus lugares preferidos. Muitas das atividades direcionadas a elas acontecem ali. Nos encontros de domingo, as crianças cantam, rezam, brincam e dançam. Kauã, cinco anos, dizia ser bom ir à igreja porque “*a gente brinca, reza e é bom demais!*”. É um momento de sociabilidade, de trocas, em que as crianças adquirem conhecimentos sobre a religião ao mesmo tempo em que se divertem.

Em seus desenhos, surpreendeu-me a quantidade de vezes em que a igreja católica foi representada. Independente da temática dos desenhos ou nas criações livres, ela sempre aparecia, quase sempre acompanhada de elementos da natureza e um sol sorrindo (Ver desenhos 1, 3 e 4) o que, a meu ver, demonstra a relação afetiva que as crianças mantêm com o lugar.

Posso afirmar, no entanto, que as crianças vivenciam essa religiosidade muito mais através de suas inter-relações do que nas aulas de catecismo que ocorrem na igreja católica aos domingos. É no cotidiano que o elemento religioso vai se inserindo na vida de meninas e meninos por meio da família e dos demais membros da Comunidade. Um exemplo disso é o apadrinhamento que ocorre mesmo antes do batizado das crianças. Os cumprimentos entre padrinhos/madrinhas e afilhados que envolvem pedir a bênção denotam como essa religiosidade aparece diluída nas práticas cotidianas. Sobre isso, Flávia Pires (2011) explica que:

No entanto, pedir a bênção, prática que acompanha o sujeito durante toda a vida, não parece ser considerada uma atividade religiosa mas, sim, parte do dia a dia, tanto para as crianças quanto para os adultos. Pedir a bênção é algo que as pessoas fazem sem se dar conta. É parte do mundo como ele é, parte da vida ordinária. (PIRES, 2011, p. 157).

Embora seja algo fundado na religião, pedir a bênção também no Quilombo torna-se uma prática cotidiana e as crianças o fazem sem nenhum propósito religioso. Como dito no capítulo 1, as crianças do Quilombo nominam mais de uma mulher como madrinha. Em geral, cada criança possui uma madrinha de batismo e uma de fogueira²⁹, podendo ainda existir a madrinha de coração. Há que considerar também que, na Comunidade, a maioria das pessoas se considera parente e, nessa situação, pedir a bênção é um ato que as crianças da Comunidade fazem corriqueiramente.

Outra prática comum na Comunidade é recorrer às rezadeiras e rezadores para solucionar problemas que acometem as crianças como, por exemplo, o quebranto e a moleira baixa. As doenças são tratadas com rezas e com as “garrafadas”, uma beberagem feita com ervas medicinais preparadas pelas rezadeiras e rezadores do Quilombo.

Na Comunidade os moradores recorrem às rezadeiras e rezadores como alternativa para os tratamentos de saúde oferecidos às crianças pelo município, mas principalmente por sua religiosidade que os fazem crer em sua eficácia. As crianças se submetem a esses procedimentos de cura mesmo sem terem ciência da sua conotação religiosa. É a crença dos pais e da rezadeira/rezador que garantem a eficácia do tratamento e, por conseguinte, a cura do mal que as assola.

Com esses exemplos, busquei demonstrar como a religião se insere na vida das crianças da Comunidade antes mesmo desta de inserirem na religião de fato. Isso, creio eu, é importante para compreender como o elemento religiosidade aparece nas *festas*, associado a outros símbolos que definem o *tornar-se quilombola* na Comunidade Olho D’água dos Negros. Passarei agora a analisar como as crianças experimentam a religião de forma concreta através de sua participação nos rituais religiosos que acontecem nas *festas* da Comunidade.

3.5.1. O batizado

29 O batismo de fogueira é muito comum da região nordeste e ocorre no período das festas juninas. Nesse batismo, os padrinhos escolhidos podem ser, ou não, os mesmos de consagração. Em geral, os pais optam por casais diferentes como forma de agradar membros da família ou mesmo amigos que não foram escolhidos como padrinhos de consagração.

O batizado é realizado na Comunidade durante a realização da *Festa da Alforria*³⁰. A explicação para esse fato, segundo me relataram as mães das crianças batizadas no período em que estive em campo, assenta-se em primeiro lugar na dificuldade de conseguir um padre para realização das cerimônias religiosas que ocorrem na Igreja católica de São Benedito, o que faz com que os moradores aproveitem a vinda do pároco de Esperantina no dia da *Festa da Alforria* para realizar o batismo das crianças. Segundo, sendo um momento festivo, os pais das crianças encontram facilidade em reunir parentes e amigos para cerimônia.

A cerimônia do batismo é um rito de passagem que marca a aceitação da criança em uma determinada comunidade religiosa. Desse modo, na Comunidade, esse ritual simboliza a aquisição, por parte da criança, de um status religioso que lhe é conferido pelos pais e também pelos demais moradores.

Nas oportunidades em que participei da *Festa da Alforria*, pude acompanhar o batizado de doze crianças com idades entre um e seis anos. E, embora as crianças participem desse ritual ainda muito pequenas, essa experiência provoca mudanças em sua participação na Comunidade.

Em geral, é após o batismo que as crianças começam a se envolver nas atividades religiosas que acontecem na Comunidade. Fazer parte do coral ou da banda da igreja, frequentar as aulas de catecismo e participar de outros rituais religiosos, como a Procissão de Nossa Senhora, são atividades que as meninas e os meninos assumem depois de terem passado pelo ritual do batizado.

Importante dizer que a idade também é um elemento importante na inserção das crianças nas tarefas religiosas. Participam das aulas de catecismo, por exemplo, crianças maiores de sete anos, pois os ensinamentos da igreja católica recomendam que a criança tenha alcançado uma idade que a permita ter consciência da sua escolha religiosa antes da realização da primeira comunhão.

O envolvimento das crianças nessas tarefas também varia. Algumas crianças, ainda que cobradas pelos adultos, participam apenas dos momentos religiosos que acontecem durante as festas, não dando muita importância àqueles que ocorrem fora desses períodos. Mas há crianças que acrescentam às atividades religiosas a sua rotina e estas, quando alcançam os onze anos, passam a fazer parte do *Grupo de Jovens* do Quilombo.

30 Ver a descrição do batizado no subcapítulo *A Festa da Alforria*.

Interpreto que, na Comunidade, o ritual do batizado atua como marcador de uma nova fase que se inicia na vida da criança quilombola e que abrange o *tornar-se religioso*. E ainda que o significado desse rito de passagem não seja compreendido inteiramente por elas, é a partir dele que a religião começa a ser vivenciada pelas crianças de maneira mais tangível à medida que elas crescem e passam a colaborar com as atividades religiosas desenvolvidas no Quilombo.

3.5.2 A Procissão de Nossa Senhora de Fátima

No período em que estive na Comunidade, logo após a *Festa do 12 de Maio*, recebi a visita da menina que encenou Nossa Senhora de Fátima durante o ritual³¹. Ela queria as fotos que eu havia tirado naquela ocasião. Comprometi-me com a menina a entregá-las em minha próxima estadia. Aproveitei para iniciar uma conversa sobre sua atuação no ritual da procissão.

É uma menina de poucas palavras e nossa conversa não se estendeu por muito tempo, pois ela alegou que precisava voltar logo para casa para a mãe não brigar. Ela disse ter ficado muito feliz por ter sido escolhida para fazer o papel de Nossa Senhora de Fátima, que estava nervosa, mas que *“todo mundo me achou bonita naquele dia”*. Falei que ela estava mesmo muito bonita e que tinha encenado muito bem. A menina respondeu com um *“obrigado”* e completou *“vai trazer as fotos, né?”* Respondi que sim. Ela disse *“tchau”* e foi embora.

As outras crianças da Comunidade também comentaram comigo sobre sua participação no rituale, igualmente, cobraram as fotos. As meninas me perguntavam se eu havia gostado de suas apresentações e riam narrando os “erros” cometidos por elas durante a encenação. Os meninos falavam especialmente sobre a menina que representou Nossa Senhora de Fátima. Vítor dizia que *“ela estava linda”*, outros que ela *“parecia mesmo uma santa”*. Quis saber por que eles não participaram da apresentação como as meninas e a maioria deles respondeu *“porque só tinha coisa para meninas”*.

Claramente as crianças estavam muito mais preocupadas com o sucesso de suas atuações do que com o significado simbólico do ritual da procissão. No entanto, isso não quer dizer que elas o ignorem. O comportamento ritualizado que as crianças

³¹ Ver a descrição da *Procissão de Nossa Senhora de Fátima* realizada no subcapítulo *A Festa do 12 de Maio*.

performatizam durante a *procissão de Nossa Senhora de Fátima* me fazem crer que elas o entendem como um momento especial e que sua participação é uma maneira de estreitar suas relações e reforçar o seu sentimento de pertença.

Durante sua participação nos rituais, as crianças demonstram o respeito pelo elemento sagrado presente na *Festa do 12 de Maio*. A religiosidade é experienciada por elas com maior intensidade no dia do evento, pois o ritual religioso que acontece nesse dia informa a experiência da fé que é compartilhada pelos moradores da comunidade no seu dia a dia. Schechner (2012) afirma que “na religião, rituais dão forma ao sagrado, comunicam doutrina e moldam indivíduos dentro de comunidades”. (SCHECHNER, 2012, p. 50).

Na *procissão de Nossa Senhora de Fátima*, as práticas religiosas da Comunidade são vivenciadas coletivamente. Trata-se de um ritual no qual há o engajamento de vários corpos a favor da fé. Sobre esses corpos reunidos na procissão, Léa Perez (2013) afirma que:

Falo em fazer corpo também porque uma procissão é um cortejo de corpos individuais, marchando corpo a corpo, criando um corpo coletivo. Corpos em desfile, constituindo um corpo processional. Um corpo constituído de vários corpos, que se ligam por sentimentos e por emoções comuns. Um corpo emocional, comunidade emocional em termos weberianos, dir-se-ia. Uma corporação: corpo/coração em ação. Corpo-ração/Cor-p-ação. (PEREZ, Léa, 2013, p. 150).

Esse corpo coletivo tem um propósito, uma mensagem a ser transmitida. A *procissão de Nossa Senhora de Fátima* identifica o sentimento de coletividade daquele grupo de moradores que compartilham uma religião, território, identidade, experiências e emoções. As crianças do Quilombo vivenciam esse corpo em ação durante sua participação nos rituais religiosos. É um engajamento ao mesmo tempo sensorial e emocional.

A experiência religiosa das crianças do Quilombo, adquirida e ressignificada através de suas inter-relações e sua participação nos rituais religiosos, é um momento no qual o *tornar-se quilombola* se confunde com o *torna-se religioso*. A performance do ritual do batizado e da procissão de Nossa Senhora de Fátima nascem do campo da experiência dos quilombolas “pois recorre a elementos da expressão da experiência vivida: corpo, voz, gestos e sentidos”. (BARBOSA, 20012, p. 97). Logo, o que é

performatizado pelas crianças nos rituais diz respeito a sua própria vivência no Quilombo.

Minha conclusão nessa seção é a de que a participação das crianças na *dança quilombola*, na *capoeirade quilombo* e nos rituais do batizado e da *procissão de Nossa Senhora de Fátima* está relacionada com a constituição e simbolização de sua identidade étnica e elas vivenciam o *ser quilombola* muito mais pela experiência que fazem dos seus corpos quando colocados em ação que através da reprodução do discurso social presente na Comunidade. Nas performances culturais e rituais religiosos, pude contemplar a experiência do *ser quilombola* comunicada através de corpos infantis que dançam, gingham e rezam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram muitos momentos compartilhados com as crianças do Quilombo durante o ano de realização dessa pesquisa. Entre passeios, conversas, brincadeiras, danças e rezas trocamos saberes, risadas e afetos. Minhas interpretações sobre as experiências

vivenciadas nesses encontros foram demonstradas ao longo dessa dissertação que buscou, antes de qualquer coisa, corroborar com a compreensão de que as crianças têm sua própria forma de explorar e se fazer ouvir no mundo.

Sem esquecer que as crianças compartilham um sistema simbólico com os adultos com os quais convivem, procurei enfatizar a importância de sua participação na produção, manutenção e transformação de sua territorialidade e identidade étnica, ressaltando o aspecto da agência presente tanto nas relações com os adultos quanto entre pares. Sobre isso, Clarice Cohn (2005) afirma sobre os atuais estudos sobre e com crianças:

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. (COHN, 2005, p. 21).

No Quilombo, a experiência de mundo das crianças é, também, territorializada, pois as percepções de meninas e meninos em relação ao lugar em que vivem resultam de uma combinação entre os elementos presentes em sua cultura e seu modo particular de vivenciar o seu território. A sociabilidade com adultos e entre pares, o parentesco (seja ele de sangue ou por afinidade das crianças), a memória coletiva, as festas e rituais religiosos são experimentados pelas crianças de maneira simbólica e corpórea.

O sentido de pertencimento em relação ao lugar é tecido a partir das relações sociais que envolvem criança-adulto, criança-criança e quilombolas-não quilombolas. São relações baseadas com compartilhamento de afetos advindos das relações de parentesco que, como demonstrado no capítulo 1, se estendem para além da casa; e de uma memória comum que se refere ao mito de origem da Comunidade e que é utilizada enquanto estratégia política para aquisição de direitos.

A experiência da territorialidade das crianças do Quilombo acontece, especialmente, através de seus corpos. A importância das brincadeiras nesse processo de experimentação corpórea do ambiente demonstra como as mesmas se constituem como um instrumento de participação ativa das crianças na (re)produção dos sistemas simbólicos tecidos dentro de sua realidade social.

Da mesma maneira, a participação de meninas e meninos nas festas e rituais religiosos que acontecem no Quilombo. O ser quilombola é vivenciado e significados

por elas nas performances culturais que envolvem a *dança quilombola* e a *capoeira* e nas performances religiosas. As festas emergem como eventos nos quais as crianças e adultos reafirmam e, ao mesmo tempo, reinventam sua identidade quilombola.

Na Comunidade Olho D'água dos Negros, as crianças agem e se fazem ouvir de várias maneiras. No entra e sai de casa em casa, nas pescarias no *açude Cipó*, caçando passarinhos no *Manibú*, brincando de futebol à tardinha no *campinho das meninas*, brincando e rezando na *Igreja de São Benedito* e dançando na *Casa da Cultura*. Em todos esses momentos, as experiências vivenciadas pelas crianças, traduzidas em ações e afetos, contribuem para produção e reprodução de seu território e de sua identidade étnica.

Dessa maneira, ser criança significa tanto correr o chão do Quilombo atrás de uma pipa em uma manhã ensolarada de domingo quanto jogar capoeira no terreno em frente à igreja. Ser quilombola é dançar “*as danças daqui*”, mas também é passar uma tarde pescando e contemplando a beleza do *açude Cipó*. E se a territorialidade é constituída pela historicidade, pelo pertencimento, pela relação com a terra e pela afetividade, posso afirmar que, no Quilombo, as crianças são, também, responsáveis pela criação de seu território.

Por fim, as interpretações apresentadas nessa dissertação serviram para para pensar o lugar ocupado pelas crianças na dinâmica da criação, do território e afirmação identitária dos quilombolas. Contudo, o reconhecimento de meninas e meninos como sujeitos políticos dentro dos quilombos ainda é pouco problematizado pelos pesquisadores, o que demonstra a necessidade de realização de mais investigações que percebam essas novas territorialidades que hoje se espalham pelo país através, também, da ótica das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural –diversidade linguística e identidade coletiva. **Raízes**, v.31, n.1, jan-jun / 2011.

AMORAS, Maria. . '**No abacatal também, uma flor**': um estudo antropológico sobre a relação criança e trabalho. Belém: UFPA/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2014 (Tese de doutorado).

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. 2. ed. LTC, Rio de Janeiro, 1981.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (orgs.). **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1998. p. 187-227.

_____. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

BELISÁRIO, Gustavo. **Brincando na terra**: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST - DF). Dissertação de Mestrado em Antropologia. UNB, 2016.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 19 – 32.

CARDOSO DE OLIVERA, Roberto. **Caminhos da identidade**. Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro (org). **Ritual e performance**: 4 estudos clássicos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CODONHO, Camila. CODONHO, C. **Aprendendo entre pares**: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá-Brasil). Florianópolis: Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

COHN, Clarice A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo, Global, 2002.p. 213-235.

_____. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio De Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. A dança. In: CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Ritual e performance**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014

- FAVRET-SAADA, Jeanne. 2005. "Ser afetado". **Cadernos de Campo**, 13:155-161.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Brasília: UNB, 1963, p.393
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- GODOI, Emília Pietrafesa de. Territorialidade. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio (org). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 443-452.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- JAMES, Adrian. Mudança de paradigmas...mudança de práticas? O estudo de caso do Reino Unido. **Revista O social em Questão**, Ano XX, nº 21, p. 46-59, 2009.
- JAMES, Alisson. Conceitos de infância, criança e agência – A construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. **Revista O social em Questão**, Ano XX, nº 21, p. 31-45, 2009.
- JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e infância: possibilidades e um encontro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2 ed. 2000, p. 207-238.
- LEITE, G. **Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.
- LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LIMA, Solimar Oliveira; SANTOS, Daniele Monteiro. **MOVIMENTO QUILOMBOLA DOPIAÚÍ: participação e organização para além da terra**. Revista Eletrônica Informe Econômico. Ano 1, n. 1, ago. 2013.
- LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia**, nº 322. Brasília, 2002.
- LOPES, Aracy. Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e educação. In: A.L. SILVA; MACEDO, A.V.; NUNES, A. (org). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 37-63.
- MATON, Poliana Marques. **“Capoeira de quilombo”**: gingando corpos e tradição cultural. Dissertação de Mestrado. UFPI. Teresina. 2015.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimós. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974 [1934].

MOURA FÉ, Elisângela Guimarães. **Organização espacial e a sociobiodiversidade do buriti (mauritia flexuosa Lf.) na Comunidade Olho D'água dos Negros, Esperantina/PI**. Dissertação de Mestrado. UFPI. Teresina, 2013.

MULLER, Regina. Corpo e imagem em movimento: há uma alma neste corpo". **Revista de Antropologia**. USP - FFLCH, vol.43, número 2, p.166-193, 2000.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: A.L. SILVA; MACEDO, A.V.; NUNES, A. (org). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 64-99.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'aqui. **A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO)**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago de 2007.

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**. Tese de doutorado: UFSC, Florianópolis, 2014.

PEIRANO, Marisa (org). **O dito e o Feito**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001.

PEREZ, Léa. Fazer corpo na duração do fazer corpo. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 44, n. 2, jul/dez, 2013. p. 150-166.

PESSOA, Maria Lídia Medeiros de Noronha. **A criança, a brincadeira e a rua: um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim na periferia de Teresina**. Dissertação de Mestrado:UEC, São Paulo, 1992.

_____. **Diário de Campo**. 2012.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Rev. Antropologia**. [online]. 2007, vol.50, n.1, pp. 225-270.

_____. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro/ João Pessoa: E-Papers/ UFPB, 2011.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio" In: **Estudos Históricos**, nº 2. Rio de Janeiro, 1989.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1987.

SCHECHNER, Richard. O jogo. In: LIGIÉRIO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Maud, 2012.

SIMMEL, George. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SOUSA, Emilene Leite **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância** / Emilene Leite Sousa; orientadora, Antonella Maria Imperatriz Tassinari - Florianópolis, SC, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa:** o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. Edusp, 2003.

_____. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

TURNER, Victor. **O processo ritual:** estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VELHO, G. (2003). **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas (3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

