

"Tem que comer o que dá sangue"

saberes tradicionais e práticas culturais no
cuidar e educar de crianças quilombolas



Eliane Rodrigues de Castro

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eliane Rodrigues de Castro

“Tem que comer o que dá sangue”: saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas

Juiz de Fora
2021

Eliane Rodrigues de Castro

“Tem que comer o que dá sangue”: saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Educação Brasileira: linguagem, conhecimento e formação de professores, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Coorientadora: Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Castro, Eliane Rodrigues de .

"Tem que comer o que dá sangue". saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas : saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas / Eliane Rodrigues de Castro. -- 2021.

158 f. : il.

Orientadora: Jader Janer Moreira Lopes

Coorientadora: Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Crianças. 2. Infância. 3. Quilombo. 4. Cuidar . 5. Educar. I. Lopes, Jader Janer Moreira , orient. II. Verbena e Faria, Eliete do Carmo Garcia, coorient. III. Título.

Eliane Rodrigues de Castro

“Tem que comer o que dá sangue”: saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 20 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Jader Janer Moreira Lopes – Orientador/a
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria – Coorientador/a
Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Mathusalam Pantevis Suárez
Facultad de Educación/USCO Universidad Surcolombiana

Dedico este trabalho a Divino Amado, Ana Albertina Franco e Nelson Rodrigues Pereira, que faleceram no decorrer da pesquisa, após concluírem suas trajetórias neste tempo-espço. Pessoas que lutaram, sorriram, choraram e sonharam com uma sociedade justa para todos e todas, independentemente da cor, raça, religião e classe social. Resistiram a seus modos, lutaram, para que suas práticas culturais e suas tradições fossem mantidas, respeitadas e para que suas terras fossem deferidas juridicamente. Indubitavelmente, eles farão muita falta, mas, em contrapartida, continuarão vivos na memória de todos os moradores da comunidade, dado que representam todos e todas que ousaram lutar e resistir contra toda opressão e discriminação, os que perderam suas vidas e deram seu sangue na luta pela liberdade, pela igualdade!

AGRADECIMENTOS

Neste momento da conclusão não somente de uma etapa, mas da realização de um sonho, torna-se essencial agradecer às pessoas que, de diversas formas, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Primeiramente, agradeço a Deus, por guiar minha vida e me fortalecer sempre.

Às crianças participantes da pesquisa, por me darem a honra e a alegria de aprender a olhar um mundo outro através das suas vivências e singularidades.

À mãe Nivalda, por me ensinar a comer e a escrever o que dá sangue.

À Zezé, por acreditar que tudo é possível. Resistir sempre.

A todos os moradores e a todas as moradoras da comunidade quilombola Colônia do Paiol, pela acolhida, pelo carinho, pelos saberes e pela vida partilhada comigo.

Ao meu orientador, professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes, pela possibilidade de emergir num mundo em que estão presentes os bebês, as crianças e as infâncias e, a partir daí, ter a oportunidade de enxergar o mundo através de suas lógicas, de suas lentes e de suas singularidades. Gostaria de destacar sua generosidade em partilhar todo o seu conhecimento e sonhos. Gratidão!

À minha coorientadora, professora Dra. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, pela intensa parceria, estímulo e incentivo na realização desta pesquisa, na qual experimentei trajetórias intensas tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, professor Dr. Julvan Moreira de Oliveira e professor Dr. Mathusalam Pantevis Suarez, pelas múltiplas contribuições e pela escuta sensível, aberta e humana.

À minha filha, Gabriela, meu eterno bebê, através de cuja existência pude vivenciar, de fato, o que é amor incondicional. Obrigada por acreditar e me incentivar sempre.

Ao meu esposo, Tarcísio, por todo apoio e parceria ao longo desses vinte e três anos, por sua compreensão nos momentos de ausência e por sempre acreditar nos meus sonhos.

À minha mãe, Graça, exemplo de determinação e coragem em transpor obstáculos. Orgulho em ser sua filha.

Aos meus irmãos, Luciana, Eloisa, Luciano e Welington, por me incentivarem e acreditarem que é possível. Sei que posso contar sempre com vocês.

Aos meus sobrinhos, Denise, Marinês, Vitória e Emanuel, para sempre, crianças amadas.

À minha pequena maravilhosa, Mariana, cuja chegada trouxe para toda nossa família muitas alegrias, paz, união e reacendeu sonhos.

À Júlia Moura, pelo suporte tecnológico e por seu sorriso incrédulo de quem não acredita no pedido de socorro.

À minha grande amiga-irmã, Ana Regina Cardoso Cunha, grande inspiração! Obrigada por acreditar em mim e pela parceria de uma vida inteira.

Às minhas grandes parceiras queridas “irmãs”, Cristiane Villa Real, Jóseli Rezende Thomás, Eliana Batista dos Santos, Márcia Braga e Rogério Olímpio, orgulho em trabalhar e compartilhar sonhos e projetos com vocês.

À Telma Souza Chaves, pelo reencontro e pelos adoráveis mapas presentes neste trabalho.

Ao grande artista, Marcos Chica Díaz, por ceder tão gentilmente sua obra para ilustrar a capa deste trabalho. Foi um grande prazer “comer o que dá sangue” feito nesse fogão a lenha.

Ao Tito Júnior, pela solicitude e generosidade na execução das imagens da capa e folha de rosto que compõe este trabalho.

Aos colegas do Grupegi, obrigada por deixarem e levarem pedaços de nós.

Aos colegas da turma de pós-graduação, especialmente, Sara Rodrigues, Nádia Ribas, Sandra Oliveira, e Fabiana Gabriel, pelo apoio constante nessa trajetória.

A todos os educadores que acreditam numa ciência outra com todas e para todas as crianças.

Essa conquista é nossa!

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em uma comunidade de origem quilombola, denominada Colônia do Paiol, localizada na cidade de Bias Fortes, estado de Minas Gerais, Brasil. Os quilombos brasileiros, no qual se encontravam todos os oprimidos que buscavam se opor às estruturas social, econômica e política, perversas e desumanas, presentes naquele momento, inspirados nos quilombos africanos, foram associados, inicialmente, ao binômio fuga-resistência. Ao longo do seu desenvolvimento cronotópico, a conceituação dos quilombos passou por um processo de modificação, mas sem abrir mão da manutenção e reprodução de suas origens, seus modos de vida, da sua ancestralidade e da resistência num processo de aquisição/manutenção da integridade de suas terras pelos quilombolas. A investigação teve por objetivos identificar e compreender como as práticas do cuidar e do educar, baseadas na ancestralidade e transmitidas através da oralidade, refletem nas vivências das crianças e bebês na comunidade Colônia do Paiol. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida numa abordagem qualitativa de cunho etnográfico, pautada na abordagem histórico-cultural, a partir das relações estabelecidas entre o meio e o sujeito através das suas vivências. Na pesquisa de campo, em que foram observados o (re)conhecimento da comunidade, o cotidiano e a rotina do cuidado dispensado às crianças e aos bebês, foram adotados procedimentos metodológicos, como as rodas de conversa, que envolveram as narrativas dos sujeitos, resultando num diário de campo dos sujeitos, produção de imagens, fotografias, filmagens e desenhos, além de produção de mapas vivenciais. Os achados da pesquisa evidenciaram a importância das tradições e saberes referentes ao cuidar e ao educar, presentes nas práticas culturais e memória, que se materializam e são reelaborados na forma de vida cotidiana da comunidade, em meio a desafios e ações de resistência.

Palavras-chave: Crianças. Infância. Quilombo. Cuidar. Educar

ABSTRACT

This research was carried out in a community of Quilombola origin, called Colônia do Paiol, located in the city of Bias Fortes, state of Minas Gerais, Brazil. The Brazilian Quilombos, in which there were all the oppressed who sought to oppose the perverse and inhuman social, economic, and political structures, present at that time, inspired by African quilombos, were initially associated with the escape-resistance binomial. Throughout its chronotopic development, the concept of quilombos went through a process of modification, but without giving up the maintenance and reproduction of their origins, their ways of life, their ancestry, and resistance in a process of acquiring/maintaining the integrity of their lands by quilombolas. The research aimed at identifying and understanding how the practices of care and educating, based on ancestry and transmitted through orality, reflect on the experiences of children and babies in the Colônia do Paiol community. It is the research developed in a qualitative approach of an ethnographic nature, based on the historical-cultural approach, based on the relationships established between the environment and the subject through their experiences. In the field research, in which were observed: the (ac)knowledge(ment) of the community, the daily routine and the routine of care given to children and babies; methodological procedures were adopted, such as the conversation wheels, which involved the narratives of the subjects, resulting in a field diary of the subjects, production of images, photographs, filming, and drawings, as well as the production of experiential maps. The research findings evidenced the importance of traditions and knowledge related to caring and educating, present in cultural practices and memory, which materialize and are re-elaborated in the daily way of life of the community, amid challenges and actions of resistance.

Keywords: Children. Childhood. Quilombo. Take care Educate

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Colônia do Paiol	13
Figura 2 - Mapa da localização das Escola Municipal Santa Cândida e Colégio.....	16
Figura 3 - Projeto Coronel Canta Zumbi	18
Figura 4 - Mapa América do Sul.....	20
Figura 5 - Oficina com os estudantes de Emberra Kátio.....	21
Figura 6 - Dona Nivalda em sua varanda	22
Figura 7 - Almoço na casa Dona Carminha	24
Figura 8 - Alimentos que “dão sangue”	25
Figura 9 - Dona Maria Albertina Franco	26
Figura 10 - Interior da casa dona Maria Albertina	27
Figura 11 - Dona Ana Albertina Franco	28
Figura 12 - Senhor Divino Amado	29
Figura 13 - Encontros na cozinha da mãe Nivalda	30
Figura 14 - Protagonistas da pesquisa	31
Figura 15 - Maria José Franco	33
Figura 16 - Mapa dos territórios conceituais para os Estudos das Crianças, Estudos	59
Figura 17 - Crianças do período colonial	67
Figura 18 - Vista parcial da comunidade Colônia do Paiol.....	75
Figura 19 - Paulo Justiniano	77
Figura 20 - Vista panorâmica do município de Bias Fortes.....	78
Figura 21 - Localização da Colônia do Paiol.....	79
Figura 22 - Mancha de ocupação da Colônia do Paiol	79
<i>Figura 23 - Mapa da Colônia do Paiol.....</i>	<i>81</i>
Figura 24 - Via de acesso à comunidade Colônia do Paiol.....	84
Figura 25 - Via de acesso à comunidade Colônia do Paiol.....	85
Figura 26 - Casa antiga da comunidade	86
Figura 27 - Cortejo do Jongô	87
Figura 28 - Missa Afro na comunidade Colônia do Paiol	88
Figura 29 - Contação de História: O menino que colecionava lugares	91
Figura 30 - Confeção das latinhas	92
Figura 31 - Oficina com o livro Obax.....	95
Figura 32 - Desenhos dos espaços preferidos da comunidade	96
Figura 33 - Construção de mapas vivenciais	97
Figura 34 - Criança identificando sua casa no mapa	99
Figura 35 - Preparando o espaço	103
Figura 36 - Crianças brincando no rio.....	104
Figura 37 - Imagem do córrego no período do verão.....	105
Figura 38 - Construção do carro	106
Figura 39 - Controle remoto	107
Figura 40 - Bolo de pote	108
Figura 41 - Congada	113
Figura 42 - Apresentação de Maculelê	114
Figura 43 - Apresentação de Maculelê	115
Figura 44 - Festa Junina	115
Figura 45 - Os quatro humores	118
Figura 46 - Fogão a lenha.....	121
Figura 47 - Frango com ora pro nóbis.....	122
Figura 48 - Roda de conversa	123
Figura 49 - Mapa dos alimentos presentes nos quintais das crianças.....	124

Figura 50 - Alimentos presentes nos quintais das crianças (bananeira e batata-doce, abóbora, tomate e taioba, laranjeira e mandioca).....	125
Figura 51 - Mapa dos alimentos preferidos.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informação nutricional da beterraba	127
--	-----

SUMÁRIO

BATIDA 1- ORIGEM DA PESQUISA	14
BATIDA 2- DOS PORÕES DOS NAVIOS NEGREIROS À FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS: UMA VISÃO CRONOTÓPICA DA AFRODIÁSPORA	40
2.1 FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS BRASILEIROS.....	49
BATIDA 3 - DE MÃE DE BEBÊ À PESQUISA COM BEBÊS E CRIANÇAS	54
3.1 RECONHECENDO AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E OS BEBÊS	56
3.2 PRIMEIRA PARADA: OS ESTUDOS DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA	60
3.3 SEGUNDA PARADA: A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	61
3.4 TERCEIRA PARADA: SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA AFRO-BRASILEIRA	65
BATIDA 4- TRILHAS METODOLÓGICAS: A PESQUISA COM E SOBRE AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE COLÔNIA DO PAIOL	70
4.1 QUILOMBO DO PAIOL E O CRONOTOPO DO TESTAMENTO	75
4.1.1 Oficina com o livro “O menino que colecionava lugares”.....	89
4.1.2 Oficina com o livro Obax.....	92
4.1.3 Construção de mapas vivenciais	96
4.1.5 Espaços de brincadeiras	100
4.2 COTIDIANO DA COMUNIDADE E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS	109
4.2.1 Memória coletiva e festividades	110
4.2.2 Práticas culturais	116
4.2.3 “Tem que comer o que dá sangue”	117
4.2.4- Assim também se benze na Colônia do Paiol	128
BATIDA 5- Considerações finais	132
REFERÊNCIAS	139
Anexos.....	148

Figura 1 - Colônia do Paiol



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

A imagem que abre esta dissertação é da Colônia do Paiol, razão da existência desta pesquisa, onde tudo aconteceu, onde minha vida se encontrou. Vamos às origens.

BATIDA 1 - ORIGEM DA PESQUISA



Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui...

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou.
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.
(PESSOA, Fernando, 1973, p. 90).

Este trabalho é fruto de minha trajetória profissional, iniciada em março de 1997 e do meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia da Infância Grupegi¹, em 2014, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Embora tais atividades tenham ocorrido em contextos, em realidades sociais e territoriais diferentes, ambas são oriundas de um mesmo processo contra-hegemônico protagonizado por sujeitos² diversos na luta pelo (re)conhecimento do seu território e de sua identidade.

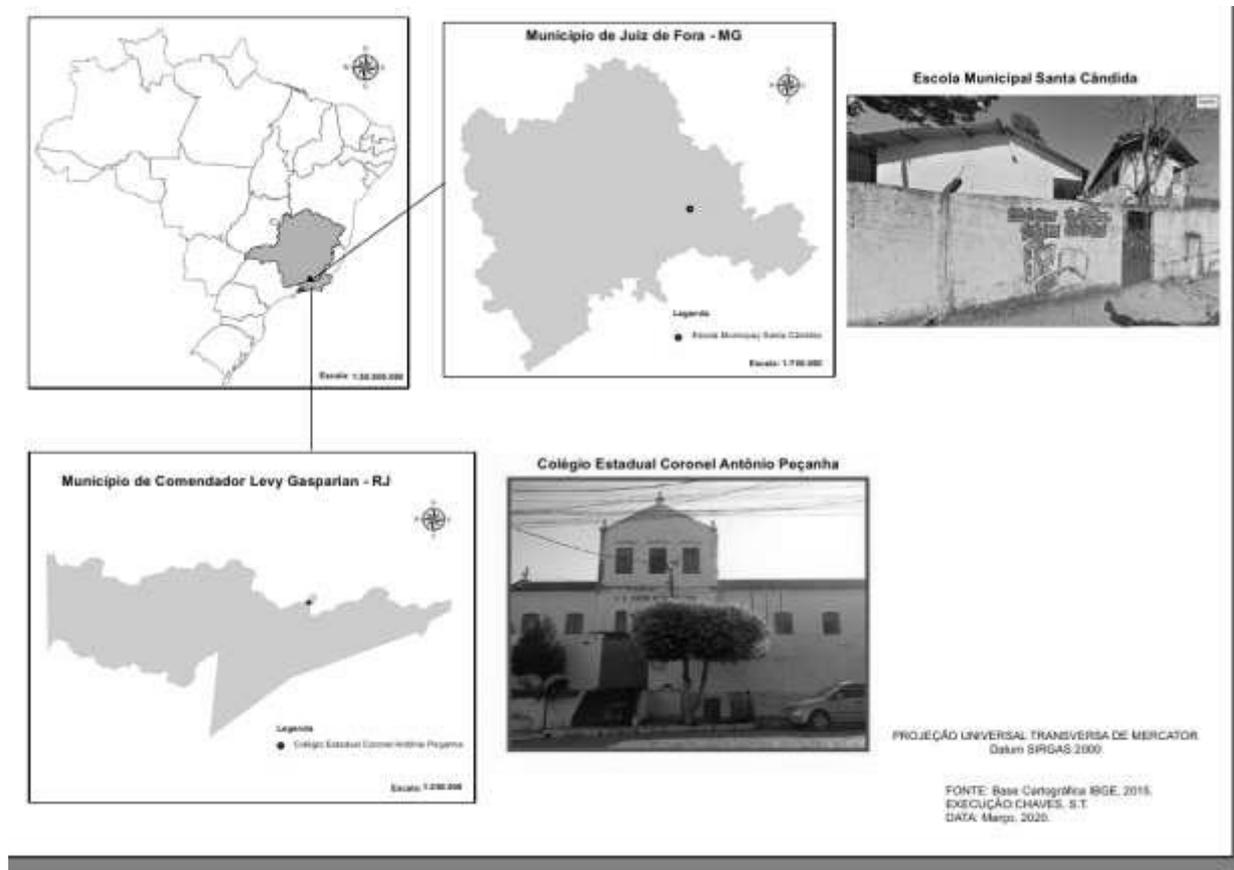
Comecei a lecionar, no segundo segmento do Ensino Fundamental, em escolas localizadas na periferia de Juiz de Fora, Minas Gerais, local de muita diversidade e conflito, onde as comunidades vivenciam uma luta constante para conquistar seus direitos básicos, obter o (re)conhecimento de seus territórios e o respeito pelas suas vivências.

Após três anos, fui efetivada num colégio estadual localizado na cidade de Comendador Levy Gasparian, interior do Rio de Janeiro, localizada a 50 km de Juiz de Fora. A partir desse momento, passei a atuar em duas escolas públicas, inseridas em estados diferentes, com características semelhantes, haja vista serem oriundas de um mesmo sistema político educacional, mas com suas especificidades. O mapa a seguir apresenta a localização dessas instituições:

¹ Grupo coordenado pelo Prof. DJader Janer Moreira Lopes.

² Este trabalho utilizará os termos sujeito e indivíduo como sinônimos para fazer referência ao ser humano, a pessoa inserida em comunidade, sociedade ou coletividade.

Figura 2 - Mapa da localização das Escola Municipal Santa Cândida e Colégio Estadual Coronel Antônio Peçanha



Percebia que o currículo oficial e prescrito, muitas vezes, não encontrava ressonâncias no viver daquele grupo. Isso me levava a questionar se a exclusão dos valores civilizatórios africanos dos currículos e práticas escolares contribuiu para um elevado índice de repetência, evasão e analfabetismo entre esses sujeitos que não se sentem contemplados nesse processo educacional.

Entretanto, em 2002, algo significativo aconteceu não só para mim, mas também para os alunos da escola em que atuava em Levy Gasparian os quais tive a honra de acompanhar à cidade do Rio de Janeiro, ao espetáculo “Missa dos Quilombos”. Toda inquietação que eu possuía, transformou-se em pura emoção a qual não podia ser contida. Olhava para os meus alunos e o sentimento era o mesmo, chorávamos e sorriamos juntos. Era um momento de comunhão do/com o humano, “em rebelde esperança, com todos Negros da África, os afros da América, os Negros do Mundo, na Aliança com todos os Pobres da Terra” (CASALDÁLIGA, 1982).

Missa dos Quilombos: Companhia Ensaio Aberto



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=LM7fmPerZLM>

O espetáculo, realizado pelo grupo teatral Companhia Ensaio Aberto, em 2002, foi inspirado na celebração idealizada por Dom Hélder Câmara, escrita por Dom Pedro Casaldáliga e Pedro Tierra com músicas de Milton Nascimento³.

A potência da palavra dita, narrada e cantada naquele espetáculo adentrou como um sopro de esperança revigorante, num tom desafiador, proporcionando-me uma grande certeza: não daria mais para adotar aqueles conteúdos engessados e descontextualizados presentes no currículo da escola, o qual não contemplava nossos alunos, afinal, havíamos retornado de “Aruanda⁴”.

³ A Missa dos Quilombos foi idealizada por Dom Helder Câmara e efetivamente escrita e produzida por Dom Pedro Casaldáliga, na época bispo de São Félix do Araguaia/MT, e Pedro Tierra, poeta. Fruto de dois anos de pesquisa sobre a escravidão negra e o silêncio teológico da igreja católica a respeito do tema, foi pensada como uma continuidade da Missa da Terra Sem Males. Esta, também escrita pelos dois “Pedros” alguns anos antes, tratava da exploração do índio e da posição da igreja católica sobre o assunto. Milton Nascimento, que Casaldáliga carinhosamente define como “um negro, criança maior”, foi convidado a musicar a missa/poema, além de cantar parte dela. Com produção a cargo de Frei Paulo César Bottas, a Missa dos Quilombos foi celebrada, pela primeira vez, para um público de sete mil pessoas, em 22 de novembro de 1981, na praça em frente à Igreja do Carmo, em Recife. É um local emblemático para o tema, pois ali, em 1695, a cabeça do líder quilombola Zumbi dos Palmares foi exposta no alto de uma estaca. A primeira gravação da “Missa dos Quilombos” foi feita dentro da Igreja da Serra do Caraça, em Minas Gerais, e lançada pela gravadora BMG/Ariola em 1982. Consiste em uma versão editada da Missa dos Quilombos, sem grande parte das narrações originais de Dom Helder Câmara, e mesclando músicas de Milton Nascimento e Fernando Brant em alguns momentos. Desde então, várias versões da Missa foram celebradas ao longo dos anos, nem todas envolvendo Milton Nascimento ou os autores das letras e discursos. Algumas dessas misturavam manifestações negras contemporâneas, como o rap e o hip-hop. A mais recente foi feita pela Companhia Ensaio Aberto, em 2002, dirigida por Luís Fernando Lobo Senra, Rafael. “A Missa dos Quilombos: Produto Político, Religioso e Cultural”. Disponível em: <https://www.ufjf.br/darandina/files/2010/01/Rafael-Senra-.pdf>

³ Aruanda

⁴ Aruanda é uma palavra derivada de Luanda, capital de Angola, relacionada com as origens africanas do culto umbandista (MARTINS; BAIRRÃO, 2009).

Relato da primeira Missa dos Quilombos



Fonte: <https://m.youtube.com/watch?v=m54XU3v9Mjl>

Num movimento envolvendo alunos, professores e toda comunidade escolar, iniciamos debates, trabalhos e seminários durante todo o ano letivo. A culminância do projeto “Coronel canta Zumbi” aconteceu em novembro com uma apresentação adaptada da Missa dos Quilombos.

Figura 3 - Projeto Coronel Canta Zumbi⁵



Fonte: Eliane Gomes (2002)

Movimentar aquele colégio secular, onde os alunos sequer tinham o sonho de

⁵ Devido a uma grande chuva que inundou a sala onde ficavam os arquivos fotográficos da escola, não conseguimos recuperar nenhuma foto do evento com os alunos. Essa foi doada pela professora Eliane Gomes.

tentar ousar voos mais longínquos, era a certeza de que estávamos no caminho certo. Houve uma reformulação no Projeto Político Pedagógico (PPP) e o projeto da Consciência Negra deixou de ser apenas um ato isolado em 20 de novembro, com foco nas narrativas dos colonizadores, e passou a ser desenvolvido durante todo o ano com a participação de toda comunidade escolar com ênfase na história dos heróis da afrodiáspora.

No ano seguinte, em parceria com dois professores, fora a vez da escola municipal em Juiz de Fora. Trabalhamos pela inserção do Projeto sobre a Consciência Negra no PPP da escola, de forma que ele fosse desenvolvido durante todo o ano e que abrangesse todos os alunos, inclusive os da Educação Infantil. Para isso, precisávamos driblar mais um desafio, a formação acadêmica fragmentada pela qual passamos. Isso porque nós, professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, temos a formação oficial voltada para atuar com crianças a partir do 6º ano, numa faixa etária a partir dos 11 anos de idade, em nossas respectivas disciplinas. Na prática, isso representa o negligenciamento da criança e das infâncias do nosso campo de discussão e atuação. É como se esses sujeitos não existissem, não tivessem suas vivências e experiências e não fizessem parte de uma proposta educacional mais unificada.

Todas essas experiências me fizeram perceber cada vez mais a necessidade de se (re)pensar não só a formação, mas também o papel do professor frente aos desafios educacionais na atualidade, haja vista ser a escola o local em que muitos conflitos se tornam evidentes, pois essa instituição é tida “como um desses campos da atividade humana, [...] um espaço de encontros e confrontos de valores e perspectivas que orientam as ações do sujeito”, conforme apontam Micarello e Magalhães (2014, p. 155).

Tangenciando essas questões, em 2009, assumi a vice-direção da Escola Municipal Santa Cândida, em Juiz de Fora, e passei a conviver com crianças e adolescentes da Educação Infantil ao 9º ano, fato que me levou a ampliar meu campo de estudos e me trouxe não só o desejo, mas também a necessidade de retornar as atividades acadêmicas.

O retorno ao mundo acadêmico ocorreu em 2014, quando deixei a equipe diretiva da Escola Municipal Santa Cândida e comecei a participar do Grupegi. As discussões realizadas nesse grupo possibilitaram-me estar em contato não somente com estudos da criança e das infâncias, mas também com novos campos teóricos, a

Geografia da Infância, e de comunidades historicamente marginalizadas na nossa sociedade, os quilombolas. Claro que a minha chegada ao grupo estava envolta em todas as questões e inquietações que havia sistematizado em minha história profissional, os debates, os textos lidos nos encontros e outras atividades que sempre me aguçavam as temáticas que haviam me levado de volta à universidade.

Essa situação ficou mais forte, quando, ampliando seu campo de interação, em 2016, o Grupegi, estabeleceu uma parceria com pesquisadores colombianos através do projeto: "Geografia dos Cuidados e Criação a partir das experiências educativas em comunidades originais da América Latina". Nesse acordo, estabeleceu-se que as comunidades Emberra Kátio⁶ e Colônia do Paiol, localizadas na Colômbia e em Bias Fortes, MG, Brasil, respectivamente, seriam os campos dessa pesquisa por serem comunidades peculiares em cada país.

Figura 4 - Mapa América do Sul



⁶ A comunidade está localizada no município de Frontino, no departamento de Antioquia, na Colômbia.

Figura 5 - Oficina com os estudantes de Emberra Kátio



Fonte: Acervo Grupegi (2018)

Assim sendo, em março, iniciamos a pesquisa⁷ “Experiências Educativas em Comunidades Quilombolas”, especificamente, na Colônia do Paiol, buscando identificar as práticas do cuidar e educar das crianças da referida localidade.

Em uma de nossas visitas, ocorrida no dia 07 de maio de 2016, durante uma roda de conversa, dona Nivalda, uma senhora quilombola da comunidade, proferiu a expressão: “Tem que comer o que dá sangue”.

⁷ Esse projeto é desenvolvido sob a coordenação da professora Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria.

Figura 6 - Dona Nivalda em sua varanda



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

Ao longo da história da humanidade, o sangue sempre foi visto como fonte de vida. Desde as antigas civilizações, esteve associado a significados culturais, religiosos, culturais, místicos e medicinais, ora ligado a rituais da cura física, a sacrifícios de animais e homens em oferenda aos deuses e a “pachamama” em troca de uma farta colheita, a fertilidade das mulheres e sua reclusão nos períodos da sua menstruação ou até mesmo como símbolo material de vingança. As diversas utilizações do sangue e seus respectivos simbolismos serão abordadas em capítulo mais adiante, no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Assim sendo, esta frase "Tem que comer o que dá sangue", especificamente, que expressa o conhecimento sobre o cuidar e educar de crianças daquela comunidade, despertou ainda mais meu interesse pela pesquisa e me fez perceber que a comunidade quilombola Colônia do Paiol possuía uma riqueza histórico-cultural extremamente diversificada, pouco conhecida e que poderia trazer muitos saberes envolvendo o cuidar e o educar de crianças e bebês.

Nesse ínterim, compartilhando o mesmo sentimento com Mathusalam Pantevis Suarez (2020, s.p), “EU COMI O QUE DÁ SANGUE da terra do negro, do quilombo, da pachamama”, eu comi o alimento que foi cultivado naquele chão, cozido no fogão a lenha retirada daquele território, bebi água ofertada daquela nascente. Assim sendo, eu bebi e comi desse sangue, juntamente com os moradores da comunidade. Como nós comemos juntos, “criamos um laço de consanguinidade, essa consanguinidade que te faz ser família, que te faz ser irmão, filho, pai ou mãe” (Idem), sem laços de parentesco biológico, mas que cria uma conexão entre nós, o eu e o outro numa aliança que nunca se perderá.

Figura 7 - Almoço na casa Dona Carminha



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Figura 8 - Alimentos que “dão sangue”



Fonte: Acervo Grupeci (2018, 2019)

Nesse movimento, podemos afirmar que os dias de observação no campo, na Colônia do Paiol, foram marcados por muita emoção e afetação, tanto para nós como para os moradores da comunidade. A forte relação interpessoal dessas pessoas conosco, pesquisadores, ocorreu sempre por meio de uma acolhida sincera e alegre, que nos autorizava chegar através das varandas das suas cozinhas, ir adentrando não só nos espaços físicos, mas também nas suas vivências.

Figura 9 - Dona Maria Albertina Franco



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

Figura 10 - Interior da casa dona Maria Albertina



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

Figura 11 - Dona Ana Albertina Franco

8



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

⁸ Dona Ana Albertina Franco faleceu ao longo da pesquisa, em 30 de dezembro de 2019, com 86 anos.

Figura 12 - Senhor Divino Amado⁹

Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Esses encontros na cozinha da mãe Nivalda e dos demais moradores que nos receberam em suas casas transformavam-se sempre num prato cheio de substâncias que nos instigavam a prosseguir com a pesquisa, haja vista que, nesses espaços, simples, acolhedores e íntimos, várias pistas iam surgindo e nos conduziam às fontes documentais e literárias, através das quais novos vieses foram surgindo, abrindo-se, ora desmitificando, ora confirmando a oralidade presente nesse local.

⁹ Senhor Divino Amado falecido durante a pesquisa, em 2019.

Figura 13 - Encontros na cozinha da mãe Nivalda



Fonte: Acervo Grupegi (2021)

Durante nossa trajetória por informações para a realização deste trabalho, além das conversas com os adultos, geralmente em suas cozinhas, embevecidos por um misto de cheiros advindos da lenha queimando no fogão, do café que

acabava de ser coado, da broa que saía do forno, do frango com ora pro nóbis, da taioba refogada na gordura de porco, aromas esses provenientes dos alimentos cultivados no seio da terra, no chão da Colônia do Paiol desde os seus ancestrais, reuníamos-nos também com as crianças.

Não basta apenas alimentar o corpo com os nutrientes necessários, comendo o que dá “sangue”. Para se tornar um sujeito saudável, é preciso ir além disso. A imagem abaixo retrata essa imersão, evidenciando os principais sujeitos da pesquisa e as relações de confiança, parceria, companheirismo e alegria que se estabeleceram durante todo o processo, resultando no “sangue” necessário para impulsionar o desenvolvimento deste estudo.

Figura 14 - Protagonistas da pesquisa



Fonte: Acervo Grupegi (2019).

Foi assim que obtivemos conhecimento de algumas pistas que nos conduziram a alguns registros históricos e/ou acadêmicos sobre a formação e a

origem da comunidade, como, por exemplo, a tese de Djalma Silva (2005). A partir de fontes documentais, Silva menciona a existência não somente do quilombo da Colônia do Paiol, mas também do Quilombo, povoado localizado no entroncamento dos rios, Quilombo e Vermelho, o qual foi denominado de “União” (refere-se à união ou aliança de fazendeiros contra os moradores negros, ocupando parte de suas terras¹⁰), posteriormente o atual município de Bias Fortes, conferindo à região um local de resistência e luta.

Nas investigações feitas não foi possível determinar com rigor a data certa em que se estabeleceu nessas margens a primitiva comunidade que deu origem ao povoado. O certo é que em 1826, a povoação dita Quilombo já gozava de categoria de distrito. Segundo tradições locais, o município de Bias Fortes primitivamente foi esconderijo de negros fugitivos do cativoiro, que vieram se aglomerar no entroncamento de dois rios (Quilombo e Vermelho). Teve, primitivamente, a denominação de Quilombo, por haver sido, em tempos remotos, guarida de muitos negros chamados quilombolas. Esse nome perdurou por longos anos; mais tarde, porém, foi mudado para União, em virtude do Decreto Municipal N 148, de 20 de maio de 1896, que sancionou a Lei n 5, de 15 de fevereiro de 1896, do Conselho Distrital. Atualmente recebeu o novo município de Bias Fortes, homenagem prestada pelo governador do Estado à memória do grande democrata barbacenense, Dr. Crispin Jacques Bias Fortes. (FERREIRA, 1957, p. 190 apud SILVA, 2005, p. 218)

Outro fato despertou-me atenção, a forte presença dos padres no movimento dos moradores da colônia do Paiol. Ao se (re)conhecerem como remanescentes quilombolas, dois deles, Pe. Sérgio Moreira e Pe. Jonas Santana, “procuraram descobrir e formalizar lideranças nesses grupos sociais, para que eles participassem de cursos de formação, a fim de poderem eles mesmos, conduzir e despertar a consciência de seu povo” (SILVA, 205, p. 221). O Pe. Djalma Silva, através dos seus estudos de doutoramento, encontrou o Testamento de José Ribeiro Nunes¹¹, com o termo de doação do terreno do Paiol a nove ex-escravos. Esse fato trouxe uma importância gigantesca para os remanescentes quilombolas da Comunidade Colônia do Paiol, que deixaram de ser invasores da terra e passaram a ser herdeiros diretos dos ex-cativos¹².

Durante uma roda de conversa, Zezé, quilombola, professora e líder da

¹⁰Relato de moradores.

¹¹Caixa 282, ordem 5, livro 21-pág. 94-96 de 21 de agosto de 1890 a 21 de janeiro de 1891.

¹²O termo cativo é utilizado pelos moradores da Colônia do Paiol, para se referir àqueles que vieram do cativoiro, os quais foram fundadores da comunidade.

comunidade, descrevendo como era a vida no dia a dia da comunidade, suas festas, principalmente em comemoração ao dia 20 de novembro, relatou-nos, com grande entusiasmo, a ocorrência da “Missa Afro”. “Essa celebração foi realizada na comunidade pelo Pe. Jonas ao encerrar os eventos da Semana Nacional da Consciência Negra, naquele ano, envolvendo as comunidades da Colônia do Paiol e de Bias Fortes. Ele optou por ser aqui, no quilombo. Veio gente de todos os lugares” (Nota de campo - julho 2017).

Figura 15 - Maria José Franco



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

A compreensão da “Missa Afro” pode ser obtida através da descrição de Águas em sua tese.

Criada por Colônia do Paiol para celebrar o 20 de Novembro. Concilia o ritual litúrgico ao teatro: as passagens da Bíblia são representadas sob a perspectiva negra, através de personagens. Ao mesmo tempo em que as encenações se vinculam aos textos bíblicos narrados, também invocam a história da escravidão e as esperanças para o futuro da comunidade (ÁGUAS, 2012, p.190-191).

Contudo, foi inevitável não pensar na aproximação do papel exercido por esses sacerdotes na história da comunidade, num movimento de atravessamento da pesquisa, com o (re)significado da construção e celebração da Missa Afro para os moradores do Paiol, sem fazer uma (co)relação com a Teologia da Libertação¹³ e com a Comissão Pastoral da Terra¹⁴.

A Teologia da Libertação foi um movimento presente em toda a América Latina que, de acordo com Oliveira,

tem suas raízes em 1968, ano da conferência de Medellín, proveniente do envolvimento cristão com os movimentos sociais no continente latino americano, apontava para o combate de uma classe social por outra, condenando a dominação. Os bispos reunidos em Medellín estabeleceram com vigor que os cristãos precisavam se empenhar na luta contra as estruturas injustas da sociedade latino americana e que este empenho era fundamental e básico para toda ação pastoral. [...] Desta forma, compete a teologia da libertação a tarefa de discursar sobre Deus a partir da ótica de um processo excludente e partir da realidade concreta dos excluídos. O teólogo da libertação, portanto deve ter esse duplo olhar: olhar para Deus e olhar para o excluído. Olhar para Deus é a fonte de toda libertação possível e o olhar para o excluído identifica onde há necessidade de libertação. Olhando para Deus ou Cristo a Teologia da Libertação diferencia-se de todo movimento libertador laico, já que a libertação apresentada pela teologia enxerga nos processos históricos a possibilidade de presentificação da nova ordem escatológica anunciada por Cristo ou seja, o Reino de Deus – ordem de justiça e

¹³A Teologia da Libertação foi um movimento que ocorreu na América Latina, em meados do século XX, que, por meio de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos.

¹⁴A Comissão Pastoral da Terra surgiu em 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), “como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam” (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2010). Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>

da superação de toda opressão possível, na sociedade e no cosmos. Ao pretender olhar para o excluído e para o sistema gerador de opressão, como pressuposto de todo o fazer teológico, a Teologia da Libertação diferencia-se radicalmente das teologias clássicas, pois superam o anacronismo dessas circunscrevendo a experiência de Deus no âmbito do engajamento do fiel na luta contra todo o sofrimento humano historicamente situado (OLIVEIRA, 2009, p. XIX-XX).

Nesse contexto, o amalgama existente entre os pilares da Teologia da Libertação e o trabalho executado pelos sacerdotes na comunidade assumem o mesmo direcionamento, a luta em favor dos pobres, das minorias e dos menos favorecidos. O legado deixado por eles nessa comunidade é reconhecido pelos moradores, conforme pode ser visto na fala de Zezé: “É preciso ter informação! A Colônia, a escola, a associação está levando adiante os ensinamentos do padre Djalma, “vamos empoderar” essa comunidade, vamos conhecer a “história do negro” (NOTA DE CAMPO, julho/2017).

Desse modo, ressaltamos a importância do trabalho de Silva para a comunidade, haja vista que a consciência humana surge na palavra “outra”, no processo de negociação e do diálogo num movimento de construção de sentidos acerca das coisas, acerca do mundo.

É nessa perspectiva dialógica e responsiva que os remanescentes quilombolas da comunidade Colônia do Paiol (re)iniciaram a construção de sua identidade cultural, num movimento em que vários cronotopos¹⁵ se cruzam.

Todos esses movimentos, iniciados em meu encontro como professora de Geografia e a participação no Grupegi, levaram-me ao mestrado em educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, com a pesquisa “TEM QUE COMER O QUE DÁ SANGUE”: saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas.

Sendo assim, esta dissertação se propõe a estudar como se desenvolvem as práticas do cuidar e educar das crianças e bebês quilombolas da Colônia do Paiol, baseadas na cultura, experiência e tradição da comunidade, transmitidas através do processo geracional, geralmente através da oralidade.

Entretanto, no decorrer do campo, a dimensão compreendida e

¹⁵ “No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico”. (BAKHTIN, 2010, p. 211)

experimentada pelas crianças, na interface do ser humano com o mundo no qual elas se encontram inseridas, tornou-se tão evidente que a pergunta que originou esta pesquisa precisou ser revista, ampliada.

Nesse movimento, um alargamento da pesquisa configurou-se tão nitidamente que outras questões passaram a integrá-la, como, por exemplo: qual a perspectiva espacial apresentada pelos bebês e crianças? Como as crianças e os bebês vivenciam os seus espaços, lugares e território? Como elas (re)elaboram suas vivências? E, principalmente, compreender o que é ser criança na comunidade quilombola.

Dessa forma, não podíamos fugir da nossa responsabilidade enquanto pesquisadores. Assim, por questões éticas, optamos em destacar suas falas, dar-lhes visibilidade, afinal, trata-se de uma pesquisa cujos principais sujeitos são bebês e crianças quilombolas, sujeitos estes negligenciados durante séculos, tanto no meio acadêmico quanto nos meios social-econômico-cultural.

Nessa perspectiva, compreender que bebês e crianças possuem expressão espacial é reconhecer que eles são detentores da tríade linguagem-memória-vivência espacial, combinação que converte sua atividade criadora também numa atividade espacial. Suas vivências com outros sujeitos e com o meio estão impressas na paisagem, nos lugares, no território, na construção do seu espaço-lugar. Daí, a vertente espacial estar tão presente nas lógicas das crianças da comunidade e, por isso, aparecer tão fortemente no decorrer deste trabalho.

Se, por um lado, essa espacialização nos permite olhar a paisagem forjada por esses indivíduos e compreender as relações que se encontram desenvolvidas entre si e com o seu território por outro, como registrar eticamente as vivências espaciais dessas crianças? Como garantir suas vozes na pesquisa?

Optamos por uma escolha axiológica. Como toda a palavra existente no referido texto desta dissertação foi empregada para descrever as relações e as práticas sociais constituídas pelos sujeitos da comunidade, evidenciando seus valores, crenças e sua cultura, utilizamos também as imagens. Acreditamos, dessa maneira, que a palavra, a linguagem e a fotografia, no decorrer do texto, “se entrelaçam formando um corpo maior à imagem e semelhança do homem e passam a apresentar uma outra linguagem, aquela que o próprio homem representa” (MARINHO; SOUZA, 2011, p. 469).

Embasados na lógica bakhtiniana da ética e da estética, capturar, através das

lentes, os movimentos, as vivências, os momentos únicos, o evento irrepetível de cada manifestação do ser humano, pareceu-nos ser uma forma singular de registro.

Dessa forma, a força imagética presente neste trabalho, somada à linguagem e à potência de cada palavra dita pelos sujeitos da comunidade do Paiol, nos convida a uma visão diferenciada, a um outro olhar. Para que isso ocorra,

é preciso ter sensibilidade no olhar, é necessário ver raridade naquilo que é comum, para sermos capazes de fotografar não apenas cenas, mas capturar experiências. Não enxergar nas fotos apenas imagens, mas ser capaz de ler verdadeiras mensagens. E reconhecer que os signos verbais constroem textos verbais, signos não verbais constroem texto imagéticos, porém os texto/imagem produzem uma leitura multisemiótica, multidiscursiva e, principalmente multisimbólica, sendo assim, uma leitura verdadeiramente plural. (MARINHO; SOUZA, 2011, p. 473).

Visando alcançar tal objetivo, esta dissertação está organizada em cinco partes, ou melhor, em cinco batidas. Optamos por utilizar as batidas do maculelê¹⁶, para enumerar os capítulos, por acreditarmos que, apesar da origem pouco esclarecida, essa dança encontra-se repleta de simbolismos que potencializam a prática cultural presente na comunidade quilombola Colônia do Paiol.

Através do ritmo do som dos atabaques e da destreza dos movimentos, geralmente executados de forma rápida, os bastões vão se cruzando, formando um belo espetáculo, numa sincronia de emoções marcadas pelas letras das músicas, que expressam suas alegrias, tristezas, lamentações e indignações.

Assim sendo, utilizando o simbolismo presente no maculelê, o som de cada batida encontra-se representado em cada capítulo, permitindo-nos compreender o verdadeiro sentido de resistir a toda e qualquer forma de injustiça, racial, social, religiosa, de gênero, dentre outras.

Nesta primeira batida, fomos às origens! No presente capítulo, foi feita uma

¹⁶ O Maculelê é uma manifestação cultural oriunda da cidade de Santo Amaro da Purificação (estado da Bahia - Brasil). É uma expressão teatral que conta, através da dança e de cânticos, em dialetos africanos ou em linguagem popular, a lenda de um jovem guerreiro, que sozinho defendeu sua tribo de outra tribo rival, usando apenas dois pedaços de paus, tornando-se o herói da tribo. Sua origem, como ocorre em relação a todas as manifestações folclóricas de matriz africana, é desconhecida. Acredita-se que seja um ato popular de origem africana que teria florescido no século XVIII nos canais de Santo Amaro e que passara a integrar as comemorações locais. No entanto, há quem sustente que o Maculelê tem também raízes indígenas, sendo, então, de origem afro-indígena. (fontes: <http://capoeiraexports.blogspot.com.br/2011/01/maculele-origem-e-historia.html>; <http://www.capoeiradobrasil.com.br/maculele.htm>).

descrição do meu encontro, de minha trajetória com esta pesquisa, com essa comunidade, principalmente com os bebês e as crianças.

Na nossa segunda batida, busca-se compreender a origem e a formação dos quilombos, no continente africano e sua incorporação no Brasil. Para isso, propomos uma incursão em terras da mãe África, em busca do significado da palavra na região e sua utilização no Brasil. A intenção não é realizar uma comparação entre os quilombos, sua criação e organização política, social e econômica dessas comunidades, presentes em territórios diversos em continentes diferentes, mas, sim, dar visibilidade ao seu significado, num processo dilatado, referente ao tempo-espaço e suas concepções presentes ao longo de sua historicidade.

Diante do exposto, cabe ressaltar que o objetivo maior desse capítulo é a formação dos quilombos brasileiros, principalmente a origem e a formação do quilombo do Paiol, local onde se encontram inseridos os sujeitos desta pesquisa: as crianças e os bebês.

No terceiro som da batida do maculelê, apresentamos as diversas perspectivas acerca do desenvolvimento das múltiplas infâncias, evidenciando os sujeitos partícipes desta pesquisa, crianças quilombolas. Numa proposta de interlocução entre o percurso dos diversos campos de estudos da criança e da infância, ancoramo-nos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, tendo como ponto de partida suas geograficidades e historicidades.

As reflexões ocorreram partindo do pressuposto de que, durante anos, a categoria espaço foi negligenciada nos estudos e pesquisas dedicados aos infantes. Nessa intenção, o trabalho toma, ainda, como subsídio, a Geografia da Infância, num movimento recente e modesto, porém, de enorme potência. Ao dialogar com as crianças e suas infâncias, partindo dessas espacialidades e as configurações, esse campo de estudo permite-nos romper com hábitos instituídos secularmente em nossa sociedade, iniciado pelo perverso colonialismo.

Nesse sentido, possibilitar um olhar outro para essas crianças é oportunizar não somente a ruptura de uma infância hegemônica, mas a possibilidade de fazer ecoar as diversas vozes, de várias infâncias negras, indígenas, estrangeiras, quilombolas, dentre tantas outras. Trata-se, sem dúvida de uma tarefa árdua, porém, necessária, pois “o enfrentamento a tal situação passa, por um lado, por superar concretamente as desigualdades e estabelecer a justiça social e, por outro, por acolher as alteridades no encontro de distintos modos de coexistir com as diferentes

temporalidades que tecem a existência comum” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 489), de todos os sujeitos e para todos os sujeitos.

Na quarta batida, apresentamos o percurso metodológico, sem a pretensão de fazer, neste momento, uma descrição exaustiva dos procedimentos metodológicos do campo, ainda que seja necessário situar o leitor naquilo que foi realizado nos campos da pesquisa. Assim, os caminhos percorridos para a construção da pesquisa são elencados a partir da perspectiva da pesquisa com crianças, através dos elementos que a compõem: a modalidade da pesquisa, a descrição dos sujeitos e dos processos utilizados para a observação e coleta dos dados e análise descritiva desses dados.

No momento de encerramento da apresentação do maculelê na comunidade Colônia do Paiol, tecemos algumas considerações acerca dos achados desta pesquisa que não pretende ser prescritiva tampouco conclusiva. Ao contrário, temos muitas questões as quais foram suscitadas no período de realização deste trabalho, principalmente, no período de observação e interação com as crianças e os bebês da comunidade.

**BATIDA 2 - DOS PORÕES DOS NAVIOS
NEGREIROS À FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS:
UMA VISÃO CRONOTÓPICA DA AFRODIÁSPORA**



Onde está a liberdade

“Arrancaram-me
de minha mãe África
perdi meu Deus,
minha irmandade.
Nos porões sofri, barbaridade.
Diga meu Deus onde está a liberdade.
Onde está a liberdade”?

Quando chegaram aqui e com muita luta e resistência, pois nós sabemos que o 13 de maio é uma liberdade com ponto de interrogação, não é? Uma liberdade com ponto de interrogação porque liberdade verdadeira é quando a gente tem o direito a casa, à comida e os negros, quando viviam lá nas senzalas, eles tinham que usar as terras para plantar pro seus senhores, eles comiam o pouco que tinham, mas, quando saíam, não tinham terras não tinham comida. Mas, mesmo com tudo isso faltando, eles resistiram e já estava acontecendo a abolição, eles estavam lutando queimando fazendas. O negro não estava parado e, quando, lá no passado, ele sofria a dor da prisão, mesmo até hoje lutando, ele canta e dança a libertação.

“O negro na senzala sofria a dor da prisão
hoje ele é livre, dança libertação êêê
dança maculelê (8X)
O negro na senzala sofria a dor da prisão
hoje ele é livre dança libertação eee
o negro, dança maculelê (7X)
o negro na senzala sentia a dor da
chibata
hoje ele é livre, canta, dança e faz graça
êê negro, canta maculelê (7X)

Agora é Zumbi, né, não podemos esquecer do nosso grande líder negro, Zumbi dos Palmares.

Hoje a Colônia quer ser aquela pequena comarca, acolher todos que lutam por igualdade, justiça, o amor ao próximo. Porque nós temos que amar a raça humana independente da cor, independente do credo, independente da

religião. Se todos nós colonos pensarmos assim, o mundo vai ser, com certeza, muito melhor. Agora, nesse momento, a nossa homenagem ao nosso grande líder negro Zumbi dos Palmares.

Valeu Zumbi

Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
na dança do maculelê, na dança do
maculelê, na dança do maculelê o nosso
alê
na dança do maculelê, na dança do
maculelê, na dança do maculelê o nosso
alê.

Aê Zumbi, Aê Zumbi, Aê Zumbi, Aê Zumbi,
Dança negro na dor, dança maculelê (4X)
Axé.

(NOTA DE CAMPO, Maria José Franco,
28 de agosto de 2019)¹⁷

Apresentação de Maria José Franco



<https://m.youtube.com/watch?v=Ym4tH9R3tN0>

Os horrores da escravidão, principalmente daqueles que transitaram pelas

¹⁷ Essa apresentação foi realizada pela professora Maria José Franco, quilombola e professora na escola da comunidade, em 28 de agosto de 2019. Essa apresentação também foi utilizada, na íntegra, no texto: Territórios afro-brasileiros e indígenas colombianos: Resistencia y lucha por permanecer em el espacio-tempo. Cronotopos infantiles, de Mathusalam Pantevis Suarez e Eliane Rodrigues de Castro, 2020.

águas do Atlântico, unindo, através da dor e sofrimento, as terras da mãe África e da América, especificamente o Brasil, podem ser percebidos através do canto da quilombola Zezé, durante a apresentação realizada num evento no qual se reuniram alunos da escola e pesquisadores do Grupegi (UFJF), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Universidade Surcolombiana, da Colômbia.

Corroborando com o canto de dor expresso na melodia executada por Zezé, trouxemos o texto de Pedro Casaldáliga utilizado na abertura do espetáculo Missa dos Quilombos.

Em nome de um deus supostamente branco e colonizador, que nações cristãs têm adorado, como se fosse o Deus e Pai de Nosso Senhor Jesus Cristo, milhões de negros vêm sendo submetidos, durante séculos, à escravidão, ao desespero e à morte. No Brasil, na América, na África mãe, no Mundo.

Deportados, como “peças”, da ancestral Aruanda, encheram de mão de obra barata os canaviais e as minas e encheram as senzalas de indivíduos desaculturados, clandestinos, inviáveis. (Enchem ainda de sub-gente -para os brancos senhores e as brancas madames e a lei dos brancos- as cozinhas, os cais, os bordéis, as favelas, as baixadas, os xadrezes).

Mas um dia, uma noite, surgiram os Quilombos, e entre todos eles, o Sinai Negro de Palmares, e nasceu, de Palmares, o Moisés Negro, Zumbi. E a liberdade impossível e a identidade proibida floresceram, “em nome do Deus de todos os nomes”, “que fez toda carne, a preta e a branca, vermelhas no sangue”. Vindos “do fundo da terra”, “da carne do açoite”, “do exílio da vida”, os Negros resolveram forçar “os novos Albores” e reconquistar Palmares e voltar a Aruanda.

E estão aí, de pé, quebrando muitos grilhões -em casa, na rua, no trabalho, na igreja, fulgurantemente negros ao sol da Luta e da Esperança.

[...]

Está na hora de cantar o Quilombo que vem vindo. (CASALDÁLIGA, 1982, s.p.)

Aproximar Zezé e Casaldáliga, neste texto, é uma tentativa de sensibilizar os indivíduos a refletir sobre a infinitude do tempo para alguns acontecimentos da humanidade numa relação complexa e interconectada, de 300 anos de escravidão no Brasil, com graves consequências para a população afro-brasileira até a atualidade.

As marcas geradas pela escravidão e exclusão vão além das cicatrizes presentes no corpo, na alma e no sangue derramado através do açoite físico e simbólico. Isso porque elas perpassam pela negação de um bem de direito, o acesso à terra, à propriedade, ao território, como bem descreve Ribeiro e Pirani (2019).

A Abolição da Escravatura pôs fim ao cativo, mas não deu condições sociais dignas aos libertos, que se viram obrigados a prolongar a sua subordinação aos antigos senhores, pois lhes foi negado o acesso à terra, que lhes permitiria a busca de sua autonomia. A lei imperial nº 601, de 18 de setembro de 1850, define em seu art. 1.º: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. Essa lei é sempre associada à Lei Eusébio de Queiros, que aboliu o tráfico de escravos para o Brasil, aprovada poucos dias antes, em 4 de setembro de 1850, sob a pressão do Bill Aberdeen, legislação unilateral inglesa, que autorizava os seus navios a aprisionar qualquer embarcação suspeita de transportar escravos no Oceano Atlântico. A essa se somou a Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871 e, mais tarde, a própria Lei Áurea (1888), no lento processo em direção à Abolição. A chamada Lei de Terras de 1850 impedia, assim, que ex-escravos pudessem se apropriar de terras não ocupadas, reivindicando a sua condição de posseiros, pois essas áreas passavam a ser propriedade do Estado e só poderiam ser adquiridas através da compra nos leilões mediante pagamento à vista. (RIBEIRO; PIRANI, 2019, p. 25).

Essa realidade começa a sofrer modificações cem anos após a abolição da escravatura, graças às intensas e contínuas lutas dos movimentos negros no país, no sentido da reparação de uma dívida histórica, capaz de amenizar os danos e a exclusão causados pela escravidão. Dessa forma, no centenário da abolição da escravatura, a Constituição Federal de 1988, através do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 6)¹⁸.

Contudo, após três décadas da promulgação da citada norma constituinte, os conflitos pela terra ainda permanecem como uma marca visível da luta quilombola no Brasil atual. Em uma sociedade na qual a posse do território representa um importante marco para a afirmação da própria dignidade humana, sua conquista significa “assegurar direitos referentes a moradia, geração de trabalho e renda, saúde, educação, cultura e vários outros” (RIBEIRO; PIRANI, 2019, p. 2).

Nesse sentido, desenvolver um olhar crítico referente aos processos

¹⁸ Sobre o assunto, ver o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que trata da regularização fundiária de terras de quilombos e define as responsabilidades dos órgãos governamentais.

históricos que permearam a formação social, econômica e política do país é legitimar a revisão de um processo inacabado de abolição, sem compensação e reparação a inúmeros cidadãos brasileiros.

Entretanto, nós, enquanto educadores e pesquisadores, perpassamos pelo desafio de construção de sentidos e posicionamentos na dimensão do humano e da ética frente a temas polêmicos que envolvam questionamentos históricos, políticos, sociais, de raça, gênero e/ou religiosos. Afinal, não podemos nos furtar do papel que nos foi reservado dentro da ótica bakhtiniana, na citação de Ponzio.

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade sem alibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, [...] na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-alibi de cada um no existir (BAKHTIN, 2010, apud PONZIO, 2017, p. 22-23).

Baseada na importância do nosso papel enquanto sujeito único, que ocupa um lugar singular na existência e da noção de responsabilidade, sem alibi, recorro novamente à arte, realçando a visão bakhtiniana, segundo a qual “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2018, p. XXXIV). Para isso, penso ser interessante recorrer à arte de Milton Nascimento, nesta música que faz parte do espetáculo *Missa dos Quilombos*:

Estamos chegando do fundo da terra, estamos chegando do ventre da noite da carne do açoite nós somos, viemos lembrar.
 Estamos chegando da morte nos mares, estamos chegando dos turvos porões, herdeiros do banzo nós somos, viemos chorar.
 Estamos chegando dos pretos rosários, estamos chegando dos nossos terreiros, dos santos malditos nós somos, viemos rezar.
 Estamos chegando do chão da oficina, estamos chegando do som e das formas, da arte negada que somos viemos criar.
 Estamos chegando do fundo do medo, estamos chegando das surdas correntes, um longo lamento nós somos, viemos louvar.
 A de Ó
 - *Do Exílio da vida,*
das Minas da Noite,
da carne vendida,

*da Lei do açoite,
do Banzo dos mares.
aos novos Albores!
vamos a Palmares
todos os tambores!!!*

Estamos chegando dos ricos fogões, estamos chegando dos pobres bordéis, da carne vendida nós somos, viemos amar.

Estamos chegando das velhas senzalas, estamos chegando das novas favelas, das margens do mundo nós somos, viemos dançar.

Estamos chegando dos trens dos subúrbios, estamos chegando nos loucos pingentes, com a vida entre os dentes chegamos, viemos cantar.

Estamos chegando dos grandes estádios, estamos chegando da escola de samba, sambando a revolta chegamos, viemos gingar.

A de Ó

Estamos chegando do ventre das Minas, estamos chegando dos tristes mocambos, dos gritos calados nós somos, viemos cobrar.

Estamos chegando da cruz dos engenhos, estamos sangrando a cruz do Batismo, marcados a ferro nós fomos, viemos gritar.

Estamos chegando do alto dos morros, estamos chegando da lei da Baixada, das covas sem nome chegamos viemos clamar.

Estamos chegando do chão dos Quilombos, estamos chegando do som dos tambores, dos Novos Palmares só somos, viemos lutar.

(NASCIMENTO, 1982).

Música A de Ò - Estamos chegando



https://m.youtube.com/watch?v=MW7IAIDO5yQ&list=PLMafY7D_p5ddGCapUuifM4GzWYfiFPjJG&index=2

O sistema escravista implementado no Brasil colonial foi um universo de silêncios e gritos, de uma longa história, vergonhosa e perversa, pautada numa violência imensurável.

Vindos em navios negreiros, em condições sub-humanas, estima-se que, entre os séculos XVI e XIX, “um total de 12 milhões de africanos escravizados foi enviado às Américas; quase 6 milhões deles desembarcaram no Brasil” (SOARES, 2019, p. 111).

Eram oriundos, em sua maioria, da costa centro-ocidental atlântica e do Golfo da Guiné, especificamente da Costa da Mina¹⁹, região que atraía um grande número de comerciantes devido à forte presença de escravos e ouro, sendo explorada principalmente por portugueses, o que justifica a transferência de grande parte dos “pretos Mina” para o Brasil.

De acordo com o trabalho de Mariza de Carvalho Soares (2019, p. 112), “Mina é uma identidade diaspórica que resulta da violenta dispersão das populações africanas no mundo atlântico durante os séculos de escravidão nas Américas”. Na verdade, a Costa da Mina marcava o lugar, na mãe África, de onde partiam inúmeros indivíduos de diversos grupos étnicos para o Novo Mundo.

Ao desembarcarem na maior colônia portuguesa, territorialmente, os diversos grupos étnicos acabavam sofrendo uma divisão cultural, uma vez que esses povos, em seu território de origem, desenvolviam atividades econômicas ligadas à agricultura, mineração, fundição, comércio etc., caracterizando-se como mão de

¹⁹ O nome “Costa da Mina” foi incorporado pelos comerciantes portugueses para identificação dos africanos embarcados, nessa costa e pelos próprios escravizados, como forma de autodesignação, conforme Mariza de Carvalho Soares (2019).

obra específica para cada região brasileira. Assim, tivemos um fluxo maior de Bantos para a região das Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo; de Nagôs, para Bahia e Pernambuco e de Mina, para Maranhão e Pará.

Nesse período, independentemente da atividade desenvolvida, a elite brasileira era representada predominantemente pelos grandes senhorios de terras, que intensificavam cada vez mais a exploração do seu “instrumento de produção”, o escravo, para atender aos interesses do capital internacional pautado na tríade, “a grande propriedade, monocultura e trabalho escravo, formas que se combinam e completam” (PRADO JÚNIOR, 1994, p. 119-120).

O Estado, intuído como órgão representativo dos direitos comuns de toda a sociedade, passa a atuar, como bem definem Marx e Engels (2001, p. XXX), vinculado “aos interesses de determinada classe social” organizando, executando, legitimando, determinando e estabelecendo normas para a produção e concentração da mais valia, em detrimento da intensa exploração e opressão sobre a força de trabalho, característico de uma organização autocrática, absolutista, subserviente, consolidando seu caráter de país agroexportador, num movimento de grande dependência econômica, científica e cultural, como bem descreve Prado Júnior:

o Brasil não sairia tão cedo, embora nação soberana, de seu estatuto colonial a outros respeito, e em que o 'sete -de- setembro' não tocou.[...]chegamos ao cabo da nossa história colonial constituindo ainda, como desde o princípio, aquele agregado heterogêneo de uma pequena minoria de colonos brancos ou quase brancos, verdadeiros empresários, de parceria com a metrópole, da colonização do país; senhores da terra e de toda sua riqueza; e doutro lado, a grande massa da população, a sua substância, escrava ou pouco mais que isto: máquina de trabalho apenas, e sem outro papel no sistema (PRADO JÚNIOR, 1994, p.127).

Para melhor compreensão da situação do escravizado na sociedade brasileira, é necessário compreender a mentalidade da sociedade da época e a omissão da igreja católica. Antonil, em sua obra, relata a importância da mão de obra escrava para o desenvolvimento econômico do período e a forma como deveriam ser tratados.

Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. (...) as mulheres usam de foice e enxada como os homens. (...) No Brasil, costumam dizer que para

os escravos são necessários três ppp, a saber Pau, Pão e Pano. E posto que comem mal, principiando pelo castigo que é o pau, com tudo prouvera a Deus que tão abundante fosse o comer e o vestir como muitas vezes é o castigo dado por qualquer causa provada ou levantada, e com instrumentos de muito rigor, ainda quando os crimes são certos, de que se não usa com os brutos animais, fazendo algum senhor mais caso de um cavalo de que meia dúzia de escravos. (ANTONIL, 1982, p. 97-101)

A escravidão, aqui entendida em um contexto amplo e totalizante, configura-se como um sistema econômico de produção que é responsável por organizar socialmente a força de trabalho e os meios de produção. Denominada como escravismo colonial, os escravizados, nesse contexto, são mais uma ferramenta de trabalho e não trabalhadores. Essa forma de organizar a produção e os aspectos de sociabilidade, culturais, religiosos, políticos, econômicos e sociais é vigente nos países periféricos do capital do século XIX.

Assim, o modelo econômico pautado numa lógica de dominação capitalista dependente, que se instalou no Brasil colônia, não desenvolveu o mercado interno, pois não havia interesse da elite brasileira em se livrar da dominação do capital estrangeiro, construindo um capitalismo independente. Havia, no entanto, um “aburguesamento” do setor escravocrata, uma mudança psicossocial nas características dos grupos dominantes da sociedade brasileira.

Contrariando a tese de que não houve resistência e lutas por parte dos escravizados, como forma de resistência e rebeldia contra esse sistema surgiram os quilombos, num movimento de rejeição à exploração do homem pelo próprio homem ou, ainda, como a negação da ordem escravista, como um elemento que promovia o enfrentamento ao regime de servidão dos negros, rompendo com a visão romantizada de uma relação harmoniosa entre os senhores e seus escravizados.

2.1 FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS BRASILEIROS

300 milhões
de africanos mortos
na Segregação
Caça das Bandeiras,
do Esquadrão da Morte.
Exus do destino,
capitães-do-mato.
Quantos Jorge Velho

de todos os Lucros,
de todos os Tempos,
de todas as Guardas!
Quantas Áureas Leis
da Justiça Branca!
[...]
o grito dos Mortos,
o cheiro do Negro,
o aroma da Raça,
a força do Povo,
a voz de Aruanda,
a volta aos QUILOMBOS!
(CASALDÁLIGA; TIERRA. 1982)

A concepção de quilombo se manifesta de uma forma dinâmica ao longo da história, resultado dos diversos interesses econômicos, culturais ou políticos inseridos em seus espaços-tempos de formação.

Na tentativa de compreender a formação, a evolução e a manutenção dos quilombos brasileiros, houve uma necessidade de regressar às origens das diferentes perspectivas utilizadas na elaboração “da categoria quilombo e que, posteriormente, influenciaram direta ou indiretamente na construção da categoria remanescentes de quilombos” (MARQUES, 2008, p. 20). Nessa jornada, encontramos uma enorme dificuldade em definir de forma única o termo, haja vista as múltiplas definições e conceitos referentes ao termo.

Sem a pretensão de esgotar o tema, buscaremos destacar algumas noções do termo quilombo, mergulhando numa contextualização histórica da sociedade africana, demonstrando suas diferentes formas de organização, utilização e representação dos seus espaços-temporais, passando pela sua incorporação em território brasileiro até sua utilização na atualidade.

A palavra quilombo, de acordo com Kabengele Munanga (1995-1996, p. 58), é “seguramente originária dos povos de línguas bantu (quilombo, aportuguesado: quilombo)”, cujos grupos localizam-se predominantemente, na porção centro-sul do continente, mais especificamente, “cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire” (idem), atualmente, Angola e Congo.

Ele ainda ressalta que, para compreendermos o real sentido da formação dos quilombos brasileiros, precisamos conhecer a verdadeira história dos povos bantu nessa região africana entre os XVI e XVII, iniciando pelo próprio termo bantu. Linguistas como Guthrie e Greenberg, ao realizarem estudos referentes às línguas

africanas, encontraram as mesmas raízes “com os mesmos conteúdos entre esses povos” (Ibidem), caracterizando-as de língua banto. Dessa forma, a palavra banto é utilizada, ao mesmo tempo, para se referir a uma extensão geográfica e/ou para designar a intensa diversidade cultural africana.

Nesse movimento, a história da formação dos quilombos encontra-se intimamente relacionada ao deslocamento dos povos bantu e às consequências dessa migração interna, como conflitos, sucessões, acordos, anexações, traições etc.

De acordo com os estudos de Munanga, há cerca de dois mil anos, ocorreu uma expansão dos povos bantu, partindo do centro da Nigéria para o sul e sudeste da África, dando início, provavelmente, à história do império Luba.

Através da oralidade²⁰, reza a lenda, que o império era governado por Kalala Ilunga Mbidi, cujo óbito resultou em conflitos entre seus filhos herdeiros do trono, em busca de sua sucessão. O filho tido como perdedor, o príncipe e caçador Kimbinda Ilunga, partiu em busca de um novo território com os seus seguidores. Ao longo de sua trajetória, exaustos e famintos, pararam em uma aldeia cujo rei acabara de morrer, sendo substituído por sua filha Rweej. A jovem rainha, ao se deparar com os forasteiros, se encanta pela beleza e boas maneiras de Ilunda e os dois acabam se casando.

Entretanto, de acordo com o ritual entre os lunda, conforme descreve Munanga,

como em todos os povos bantu, a tradição proibia a rainha de governar durante seu ciclo menstrual, pois, simbolicamente morta como a lua, ela contaminaria negativamente o país e seu povo. Um dia aproveitando-se desta tradição, quando entrava em período de menstruação, a rainha Rweej, chamou seus notáveis e chefes de linhagens e apresentou-lhes seu marido Luba como novo chefe dos lunda, colocando-lhe o bracelete (rukan), símbolo do poder. O casamento de Rweej e transferência do poder real ao marido, príncipe estrangeiro, causou descontentamento entre os parentes da rainha e algumas camadas da população, gerando até movimento migratório. Kinguli, irmão da rainha, foi-se com seus simpatizantes para oeste, em direção a Angola (MUNANGA, 1995-1996, p. 59).

Ao chegarem a essa região, Kinguli e seus seguidores Lunda depararam-se

²⁰ A tradição oral (com o que tem de lacunas e de imprecisões) continua sendo até hoje uma das grandes fontes de informação da história na África negra. (MOURA, 2001).

com a soberania dos povos Jaga ou Imbangala, que já haviam invadido e ocupado anteriormente o local durante o século XVI. Eles eram dados como povos de uma intensa superioridade militar, “diz-se que matavam seus recém-nascidos para não serem atrapalhados em suas campanhas militares”. Em contrapartida, “adotavam jovens de ambos os sexos das regiões por eles vencidas e dominadas e os incorporavam a seus campos”, (MUNANGA, 2001, p. 26) aumentando num ritmo veloz suas tropas. A história desses povos está diretamente relacionada à origem do quilombo. Segundo Miller (apud MUNANGA, 1995-1996), a palavra quilombo significava, no século XIX, campo de iniciação e teria, originalmente,

no moderno umbundu padrão, tem-se a palavra **ocilombo**, que se refere ao fluxo de **sangue** de um pênis recém-circuncidado, e - **ulombo**, que designa um **remédio** preparado com o sangue e o prepúcio dos iniciados no campo de circuncisão e que é usado em certos ritos não especificados. A raiz -lombo, que constitui a base de todas essas palavras, identifica a palavra quilombo como sendo unicamente ovimbundu, uma vez que contrasta com a palavra cokwe e mbundu para as cerimônias de circuncisão (MUNANGA, 1995-1996, p. 60 - grifo nosso).

Dialogando com a teoria apresentada por Munanga, Alberto da Costa e Silva (2011, p. 528) afirma que o termo quilombo nos permite várias interpretações, sendo “a mais famosa delas a de habitação de escravos fugidos, em Angola”, e a desses refúgios e dos estados que deles surgiram, no Brasil”. O referido autor utiliza uma explicação mais direta para quilombo:

derivavam-na geralmente da raiz lumbu, que, em quimbundo, umbundo e quicongo, significa “muro”, e por isso se aplicaria a um espaço protegido por cercas, a um campo de guerreiros. Joseph C. Miller propõe uma derivação mais direta: quilombo viria da raiz umbundo lombo, “circuncisão” ou “sangue”. E lembra que, no século XIX, um grupo de língua umbunda que morava nas cercanias de Benguela chamava quilombo a seu campo de circuncisão. Se assim tiver sido, a associação iniciática de guerreiros a que se deu o nome de quilombo poderia ter suas origens nos centros de circuncisão. Ali se teria desenvolvido, entre jovens de diferentes linhagens, um novo sistema de coesão e fidelidades (COSTA e SILVA, 2011, p. 528).

No Brasil, assim como nas demais regiões da América, os quilombos apresentavam nomes diferentes: “na América espanhola, palenques, cumbes, etc.; na inglesa, maroons; na francesa, grand marronage [...] no Brasil esses grupos

eram chamados principalmente quilombos e mocambos e seus membros, quilombolas, calhambolas ou mocambeiros” (REIS; GOMES, 2016, p. 10).

Entretanto, as primeiras referências aos quilombos no país se encontram associadas ao poderio do governo português e das autoridades locais em detrimento à liberdade, num processo de total repressão aos escravizados aquilombados. Souza (2008) corrobora com essa ideia, ao afirmar que “o seu marco inicial foi possivelmente o que consta nos Regimentos dos Capitães-do-Mato, de Dom Lourenço de Almeida em 1722”, (SOUZA, 2008, p.23) e utiliza a citação de Guimarães (1988), para exemplificar sua afirmação: “pelos negros que forem presos em quilombos formados distantes de povoação onde estejam acima de quatro negros, com ranchos, pilões e de modo de aí se conservarem, haverão para cada negro destes 20 oitavas de ouro”. (SOUZA, 2008 apud GUIMARÃES, 1988, p. 131).

Outra definição oficial de quilombo data de 1741. Em resposta ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino define quilombo sendo “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 2).

Dialogando com essa definição presente em vários estudos, Almeida (2011) propõe uma caracterização do termo quilombo partindo de um consenso em termos jurídico-formais apresentando cinco atributos que

sempre aparecem de maneira combinada, segundo uma inseparabilidade, como se fossem partes integrantes e invariáveis de uma certa totalidade definitiva de quilombo, que podem ser assim resumidas: a) fuga; b) quantidade mínima de “fugidos” definida com exatidão; c) localização marcada por isolamento relativo, isto é, em “parte despovoada”; d) moradia consolidada ou não; e) capacidade de consumo traduzida pelos “pilões” ou pela reprodução simples que explicitaria uma condição de marginal aos circuitos de mercado. (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Nesse movimento, percebe-se claramente que a descrição de quilombo ocorre numa forma reducionista do termo, como se equivalesse apenas a um agrupamento de escravizados, sem nenhuma dimensão histórica, identitária, econômica, política e organizacional.

Águas, em sua tese de doutorado defendida em 2012, cita Leite que define quilombo como

um termo usado desde o período colonial escravista. Embora tenha sido também associado a um conjunto de reações que decorrem do prolongamento das relações de dominação em anos recentes, aparece relacionado às mais diversas formas de protesto, conspiração, revolta, fuga e rebelião. Esta constatação nos permite inicialmente afirmar que o quilombo é um conceito trans-histórico, pois atravessa diversos períodos, contextos e situações, trazendo em seu núcleo central, um sentido que se mantém – o da não aceitação das diferentes formas de dominação (LEITE, 2007 apud ÁGUAS, 2012, p. 4).

Independentemente das latitudes onde se localizavam, tais compreensões de quilombo nos fazem entendê-lo, principalmente no Brasil, como uma organização social e de experiência coletiva de africanos e seus descendentes, como forma de reação e resistência ao processo de escravidão. Entretanto, não podemos compreender quilombo pautado apenas no binômio fuga-resistência. Isso apagaria outras variáveis de extrema importância desenvolvidas e criadas por eles, como as formas como se organizaram socialmente a fim de garantir sua existência e as relações de estar/manter-se no território.

Torna-se, portanto, essencial ressaltar o protagonismo desses sujeitos, enquanto indivíduos capazes de articular, negociar e reivindicar seus direitos dentro de uma ordem opressora e injusta.

Atualmente, a concepção de quilombo ultrapassa a ideia de comunidades constituídas exclusivamente por ex-escravizados, condição essa conquistada por reivindicações e lutas políticas dos quilombolas, amparadas em pesquisas sobre a temática. Reconhecer e ampliar o entendimento de comunidades quilombolas como aquelas formadas por descendentes de escravizados significa dar visibilidade à história, à cultura e ao papel político exercido pelos quilombos, valorizando a memória afro-brasileira e combatendo o racismo existente na sociedade. De acordo com o Decreto nº 4887/2003,

consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Conforme dados da Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão da Secretaria da Diversidade Cultural da Secretaria Especial de Cultura, existem, no Brasil, mais

de 2.700 comunidades remanescentes de quilombos certificadas. A distribuição dessas comunidades encontra-se em quase todos os estados do país, concentrando-se o maior número de comunidades remanescentes de quilombos na Bahia (670), no Maranhão (585), em Minas Gerais (315), no Pará (206) e em Pernambuco (149)²¹.

Ainda que haja esse reconhecimento, ao longo dos anos, as comunidades remanescentes de quilombos vêm lutando pela legitimação de suas terras. Desde a Constituição Federal de 1988, percebemos um avanço, ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Contudo, para sua implementação, muito ainda precisa ser feito. A exemplo disso, das 2.798 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e certificadas pela FCP, uma pequena parte possui suas terras tituladas.

Percebe-se que a liberdade não configurou em melhoria nas condições de vida para os descendentes das comunidades quilombolas, pois estes continuaram invisíveis para o sistema, o qual insiste em negar a sua historicidade e, conseqüentemente, os seus direitos.

²¹ Dados atualizados até 29/10/2020 (Fundação Cultural Palmares).

**BATIDA 3 - DE MÃE DE BEBÊ À PESQUISA
COM BEBÊS E CRIANÇAS**



A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, 1998, p.79)

A chegada de um bebê traduz-se em alegria e entusiasmo para a família, principalmente para a mãe, no meu caso especificamente. O nascimento do “meu bebê”, Gabriela, era algo intenso, singular, mágico, capaz de levar-me à compreensão do verdadeiro significado do amor incondicional, sentimento este, acredito, só ser compreendido por nós, mães, dada a própria intensidade afetiva ocorrida durante a gestação ou espera, na constituição de uma forte ligação com o outro, a conexão entre mãe e filha (o).

Inicialmente, este parágrafo pode parecer um tanto quanto estranho, desconexo de um trabalho acadêmico, mas, no entanto, ele representa um estágio da vida do indivíduo no qual se consegue perceber uma grande carga de emoção e de afetação. E foi assim comigo, a maternidade me propiciou um olhar diferente, uma necessidade de compreender o outro, o meu pequeno outro, que muito dependia de mim.

Com Bakhtin (2018), tomamos o outro em uma dimensão ampla, “um outro humano”, responsável pela perpetuação da espécie humana, espécie esta que só sobrevive devido aos cuidados recebidos “de um outro”.

Assim, de acordo com os estudos realizados no Grupegi referente as obras de Vigotski, compreendemos que os bebês humanos nascem numa precariedade filogenética que os conduz a uma necessidade íntima e constante do outro, numa dependência de ser cuidado e educado para a sobrevivência da própria espécie.

Trata-se, portanto, de uma “vulnerabilidade” que exige cuidados básicos os quais perpassam pela alimentação, higiene pessoal, saúde física, psicológica, emocional e espiritual e lazer, cuidados esses que possibilitam a superação da aparente fragilidade biológica.

Dessa forma, a constituição da identidade desse “Outro”, no caso, o bebê, está fortemente vinculada ao fato de esse nascimento ocorrer num mundo de objetos, de artefatos sociais e culturais, constituído pelas materializações sócio-históricas. Essa compreensão se dá ancorada no pensamento de Bakhtin (2000), ao afirmar que os modos de constituição dos sujeitos são construídos e reconstruídos nas relações sociais, a iniciar pelo contato e convívio entre Eu-outro, por meio da alteridade.

Nessa relação de extrema dependência, “meu bebê” ensinou-me a desenvolver um olhar e uma escuta sensível, sentidos essenciais numa relação na qual um dos indivíduos necessita de cuidados e configura-se num sujeito de linguagens, não uma linguagem verbal produtora de enunciados, mas de outros posicionamentos, como o olhar, os gestos, o choro e a expressão facial, constituídas “nas relações eu/outro” (FERNANDES et.al 2012), também presentes na Educação Infantil.

Era a primeira vez que eu mantinha contato direto com crianças da primeira infância no contexto escolar. Os seis anos de convivência com elas na Educação Infantil despertaram-me um grande interesse por um novo campo de estudos, o das infâncias, dos bebês, da criança e suas vivências, digo novo no nível teórico, pois, como experiência e vivência, descobri que sempre estivera ali, sempre “fui mãe”, não numa perspectiva biológica, mas no sentido de cuidar e educar.

Assim, como expressei anteriormente, é sob as lentes - “cuidar” e “escuta sensível” - que se guia este trabalho de investigação, uma pesquisa que se situa na fronteira dos trabalhos envolvendo as temáticas afro-descendentes e o campo de Estudos da Infância. Por isso, antes de prosseguirmos com os relatos e o trabalho de campo envolvendo a Colônia do Paiol, vamos trazer algumas reflexões sobre as pesquisas envolvendo os bebês, as crianças e suas infâncias.

3.1 RECONHECENDO AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E OS BEBÊS

Criança e infância tornaram-se temas de diversos debates acadêmicos ao longo dos anos. Sem a pretensão de esgotar o assunto, pesquisadores de diversas áreas, como a Sociologia, Filosofia, História, Psicologia e Geografia, debruçaram-se sobre o assunto, utilizando inúmeras lentes como o brincar, o cuidar e o educar, em diversos lugares e espaços, num processo contínuo de tentar visibilizar esse sujeito de direitos, negligenciado durante séculos na sociedade.

Entretanto, foi somente na Modernidade que se deu o reconhecimento da existência da infância, do “sentimento da infância” (ARIÈS, 1981). Durante o período medieval, a sociedade “[...] via mal a criança, [...] a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos” (Ibidem, p.10).

Um traço que tem acompanhado a infância é a sua compreensão na perspectiva da negatividade, da falta, da incompletude, da não presença, concepção que se espraia em várias dimensões sociais e materializa ações em diversos campos, como na área da Educação. Poderíamos agregar, ainda, a essas reflexões mais uma negatividade: a do espaço e, também, do tempo, a noção de uma infância percebida como sujeitos a-topos, ou seja, de lugar nenhum, como sujeitos a-temporais, de tempo nenhum, deslocadas de seus espaços e de seus tempos.

No Brasil, o campo de estudos relacionados à infância se desenvolveu, nas últimas décadas, por intermédio da contribuição de diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, Psicologia, Filosofia, História e, mais recentemente, a Geografia.

Apesar de tímidas, as contribuições da Geografia emergem atualmente sob os postulados da chamada Geografia da Infância. O referencial teórico em construção dedica-se a pensar as crianças em seus espaços geográficos, tal como descreve Lopes (2018, p. 67), como sujeitos que “constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, e autorias. Inventam, arquitetam ou “des-arquitetam”, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação”.

Entretanto, cabe destacar que as discussões elencadas neste trabalho se dão amparadas pelo campo de Estudos da Infância, articuladas com a História da Infância, Sociologia da Infância, Geografia da Infância e Teoria Histórico-cultural.

Se, por um lado, os estudos da criança e infâncias têm-se alargado, o mesmo não podemos dizer a respeito dos bebês. “Para onde foram todos os bebês”? - o questionamento apresentado por Gottlieb (2009, p. 314) nos faz perceber a lacuna existente entre os estudos da criança e infâncias e a primeira infância,

principalmente aqueles que se referem às comunidades quilombolas.

Dessa forma, enquanto a infância encontra-se num “território conceitual em disputa” (TEBET, 2020)²², pelas diversas áreas do conhecimento, os bebês têm sido negligenciados, esquecidos, nas pesquisas acadêmicas e na produção de materiais sobre e para os bebês.

A invisibilidade dos sujeitos da primeira infância nas diversas áreas e pesquisas sobre crianças e infâncias ocorre por se apresentar como uma categoria recente nos campos de estudos, aliada à “dificuldade dos pesquisadores para compreender os bebês e a necessidade de um olhar específico e metodologias específicas para diagramá-los” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 925).

Fato é que, nessa arena em disputa, muitas vezes, os conceitos atribuídos às crianças não se aplicam aos bebês, não os representam, não os caracterizam, embora sejam comumente utilizados, numa perspectiva de falsa inclusão, resultando no status de “estrangeiros em tais territórios”, termo esse utilizado por Tebet (2018).

Dessa forma, a necessidade de compreender as singularidades, historicidades e geograficidades dos bebês começa a se tornar uma realidade para diversos pesquisadores, os quais, objetivando romper com a homogeneidade presente em seus estudos, têm se debruçado sobre a temática a fim de “tomar os bebês como sujeitos relevantes aos estudos sobre as realidades sociais das crianças” (COUTINHO, 2010, p. 90).

A referida autora afirma que, no Brasil, “as investigações sobre os bebês tem aumentado consideravelmente nos últimos anos” (COUTINHO, 2010, p. 78), com contribuições de grande relevância.

Em seu texto “Territórios de Infância e o Lugar dos Bebês”, Gabriela Tebet traz uma enorme contribuição para o campo dos estudos dos bebês, com o objetivo de demarcar, no âmago dos territórios conceituais, os lugares destinados aos estudos das crianças, da infância e dos bebês. A autora apresenta um mapa conceitual desses estudos evidenciando as “linhas de conexões já estabelecidas (marcadas por linhas contíguas) e fronteiras nas quais algum diálogo é possível, mas as conexões ainda não se consolidaram (marcadas por linhas tracejadas)”²³ (TEBET,

²² Tebet utiliza essa expressão no seu canal no Youtube, Aula Aberta – Territórios de Infância e o lugar dos bebês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rfj-zoDC-kA&t=540s>

²³ A ilustração mostra um conjunto de linhas e modos de compreender a infância, as crianças e os bebês, mas é possível que essas linhas se modifiquem ao longo da história e que novas linhas e conceitos surjam ou se esvançam, modificando a trama da rede neste momento esboçada. (TEBET,

2018, p.1010).

Figura 16 - Mapa dos territórios conceituais para os Estudos das Crianças, Estudos



Fonte: Tebet (2018).

O esquema elaborado pela autora nos proporciona uma nítida compreensão do lugar que os bebês configuram nesses “territórios de infâncias”, sua presença e suas vivências sobre o espaço que habitam. Assim, realça-se a importância da

2018).

concretização dos campos de estudos dos bebês, para os bebês e com os bebês, exaurindo deles toda a potência que eles têm a nos oferecer.

3.2 PRIMEIRA PARADA: OS ESTUDOS DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

A concepção de infância descrita por Ariès, baseada na iconografia europeia pós-renascentista, tornou-se um marco importante nos estudos e pesquisas com foco na perspectiva histórica das crianças e da infância. Embora suas contribuições tenham sido de grande importância, sua obra fora questionada por evidenciar apenas um tipo de infância, a europeia, negligenciando outros tipos de infâncias e crianças existentes em outros espaços e/ou contextos geográficos. Entretanto, isso não diminui o mérito da sua obra, como bem explicita Heywood (2004, p. 23), “no princípio era Ariès”.

Ariès traçou um perfil das características da criança e da infância a partir do século XII, perpassando por um sentimento superficial de desvalorização dispensado a elas, sua tímida inserção na vida familiar e social, evidenciando sua fragilidade ou até mesmo ausência.

Há, ainda, de se atentar para as relações geracionais e de afetividade que se desenvolveram a partir do momento em que “a família tornou-se o lugar de uma afeição entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1981, p. 12), evidenciando um interesse pela criança e pelas coisas da criança até então desconhecido.

Já na modernidade, mais especificamente a partir da década de 1980, o conceito de infância passa por um processo de rupturas epistemológicas, a partir do olhar de diversas áreas, principalmente da Sociologia. Essa ciência trará inúmeras contribuições a ponto de se confundir com o Campo de Estudos da Infância.

Na vertente sociológica, crianças são entendidas como atores sociais que pertencem a uma categoria geracional (SARMENTO, 2005; 2008; QVORTRUP, 2010) que reflete características sociais, econômicas, culturais, políticas entre outras, as quais atravessam tempo e espaço depreendidos na reprodução de suas vivências no/e com o mundo.

Em sua tese de doutorado (2013), Tebet dedica-se a estudar as diversas abordagens teóricas e metodológicas que marcam a Sociologia da Infância, como os

investigadores Jens Qvortrup (1994, 2005, 2009); Allan Prout (2001, 2002, 2005, 2010); Allison James (2005, 2009); Jenks (1982), num processo intenso de

modo mais aprofundado com autores da Sociologia da Infância de língua Inglesa as abordagens que se apoiam nos discursos da criança como uma construção social, da criança tribal, da criança estrutura social e da criança grupo minoritário (imagens sociológicas da criança), buscando visibilizar as contribuições e limitações de cada abordagem para o estudo dos bebês. Essas abordagens foram aqui denominadas como “Sociologia Discursiva das Crianças e da Infância”, “Sociologia das Crianças”, “Sociologia da Infância Estrutural-categorial” e “Sociologia da Infância-relacional” (TEBET, 2013, p.12).

Estudos de autores como Manuel Sarmiento, Régine Sirota, William Corsaro, entre outros, são somados a esses, num processo intenso de romper com a ideia do sujeito invisibilizado, inacabado, fragilizado, a julgar pelas “grandes contribuições para se pensar nas crianças e nas ações que cotidianamente construímos com elas” (LOPES, 2018, p. 38). Assim, a criança passa a ser vista como “sujeitos sociais e competentes para dizer de si mesmas” (LOPES, 2014, p. 02), dos locais e espaços que fazem parte de seus cotidianos e de suas territorialidades, rompendo a visão adultocêntrica. Afinal, elas “nascem em paisagens preexistentes, vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico” (Idem), repletos de complexidades e diversidades.

3.3 SEGUNDA PARADA: A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Partindo do pressuposto de que, durante anos, a categoria espaço foi negligenciada nos estudos e pesquisas dedicados aos infantes, a Geografia da Infância surge num movimento recente e modesto, buscando “dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emanam, dentre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar” (LOPES, 2018, p. 61).

Os espaços geográficos não são os mesmos para todas as crianças”. Essa afirmação, feita em um trabalho apresentado na Anped pela professora Tânia Vasconcellos (2006, p. 6), induz-nos a (re)pensar algumas dimensões da ciência geográfica, a saber, lugar, território e espaço geográfico, todas inseridas num

processo cronotópico no qual "o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história" (BAKHTIN, 2010, p. 211). Dessa forma, faz-se necessário inserir criança, infâncias e primeira infância no debate acadêmico, visto serem elas sujeitos pertencentes a lugares, portanto, seres geográficos.

Desse modo, a criança "não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem, ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, a paisagem, portanto uma unidade vivencial" (LOPES, 2018, p. 49). Para compreender, na prática, o desenvolvimento de unidade vivencial, torna-se inescusável conceber a relação estabelecida entre as pessoas e os espaços. Vasconcellos descreve a importância da

permanência das pessoas em determinados espaços, a forma peculiar com que elas o ocupam, os sentidos que vão sendo atribuídos ao longo do tempo a esses espaços, tudo isso participa de um processo pelo qual os espaços deixam de ser uma delimitação topológica e, tocados pelos afetos, vão ganhando uma nova configuração que transcende ao seu aspecto material. (VASCONCELLOS, 2006, p. 06)

A relação entre pessoas e artefatos culturais, desenvolvida num determinado lugar, exprime nesse espaço uma representação singular de caráter único, de pertencimento a esse/desse grupo cultural. Na concepção de Yi Fu Tuan (1983), o lugar é visto como uma área em que os laços de afetividade foram estabelecidos por meio da experiência que cada indivíduo possuiu com e/na (re)significação desse espaço em lugar. Para o autor, "o lugar é um mundo de significado organizado" (TUAN, 1983, p. 198).

Assim, lugar, para essas crianças, ultrapassa a noção apenas do que seria parte do espaço geográfico, sendo "[...] uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais" (Idem).

A partir das discussões efetuadas no Grupegi, dizer que um sujeito nasce em espaços geográficos significa dizer que ele está inserido num espaço-tempo historicamente situado, ou seja, infere-se que há uma unidade entre "a criança e meio" (VIGOTSKI, 2010, p. 682.), representada pela vivência, como uma unidade, união indivisível. Dialogando nessa lógica, Vigotski (2010) afirma:

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é

que os elementos existentes para determinar a influência do meio é a vivência. Vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

Compreender as vivências culturais estabelecidas cotidianamente pela criança no seu local/lugar é extremamente importante, uma vez que as interações sociais, entre pares e intergeracionais, que se estabelecem numa rotina “de produção, exibição e interpretação de conhecimento, de valores e de crenças sociais” (CORSARO, 2011, p. 36), ocorrem dentro de uma dimensão territorial.

Permeando a discussão, Vigotski (2010) traz o conceito de *pereživanie*, “vivência”, citado por Lopes (2012):

...uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010 apud LOPES, 2012, p. 157).

A noção de infância relacionada às formas de intervenção social, seja no plano econômico, político, cultural ou educacional, e, principalmente, quando percebida em práticas de normatização e controle segregacionista com marcas de exclusão, torna-se ainda mais evidente, quando nos referimos aos bebês e às crianças que vivem suas infâncias em territórios peculiares, no caso em questão, os quilombolas.

As relações de força, poder e resistência se estabeleceram, ao longo do tempo, numa dimensão axiológica, pois, como bem explicita Holquist (2015, p. 42), “o lugar que ocupamos no ser não é meramente um local que ocupamos no espaço e tempo, mas uma tarefa, a obrigação de forjar relações interiores com nós mesmos e com o mundo em que vivemos”, sendo, portanto, um ato responsivo.

Assim, compreender as relações do cuidar e educar crianças quilombolas, a partir das experiências do coletivo, das relações com as tradições e da ancestralidade, é ressaltar a importância da infância da criança quilombola, é valorizar a voz desse sujeito negligenciado que ocupa o lugar que os adultos lhe reservam e segue a lógica dos apelos da sociedade vigente. Lopes e Vasconcellos (2005) relatam que toda

criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local; existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites de sua vivência. As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso apropriam-se de outros. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 39).

O que se pretende valorizar é a identidade sociocultural de indivíduos. Essa identidade vai além da cor da pele ou da posse pelo território. Ela é uma construção de formação e de transformação que ocorre através de um processo histórico, dinâmico, híbrido e social que deve ser entendido como múltiplo e plural. As formas de organizações territoriais, as experiências do coletivo, as relações com as tradições e a ancestralidade precisam ser resgatadas e perpetuadas. Besançon (apud ARIÉS, 1981, p.13) ressalta que "a criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento da infância ... ela é uma pessoa, um processo, uma história".

Todavia, não basta apenas reconhecer a infância como categoria e a criança como ser social geracional (QVORTRUP, 2010), participe de diferentes contextos sociais, é preciso ouvir suas vozes, suas narrativas, suas vivências. Daí a importância de estudar/pesquisar as diferenças da infância desenvolvida nos hemisférios Norte e Sul, os diversos grupos e comunidades, urbanas, rurais, indígenas e quilombolas.

A criança é alguém com uma linguagem específica, singular. Ela entende, cria o mundo dentro de uma lógica própria, relacionada com "as condições que estão à sua volta, nas quais se encontra" (VIGOTSKI, 2010 apud PRESTES, 2012, p. 212).

Destarte, a criança negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de criar, nomear, simbolizar e (re)interpretar a realidade na qual está inscrita e a qual produz. A partir do momento em que busca alargar o seu

ser/estar no mundo, forja seu processo de humanização, tornando-se um ser geográfico, protagonista.

3.4 TERCEIRA PARADA: SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA AFRO-BRASILEIRA

Os relatos iniciais, referentes à criança e à infância no Brasil, remontam à documentação jesuítica quinhentista, na qual a companhia religiosa tinha como principal objetivo levar a doutrina católica e ensinar os meninos a ler e escrever. Chambouleryon (2015, p. 59) erige a fala de que, “ao longo do século XVI, se fortalece a ideia de que as crianças constituiriam, de fato, uma nova cristandade”, e que tornando-se “bem doutrinados e acostumados na virtude, seriam firmes e constantes”, ao ponto de “os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam sucedendo seus pais”.

É bem verdade que, iniciado o processo de conversão dos nativos, os religiosos logo perceberam a dificuldade em catequizar os adultos. Assim, a Companhia de Jesus no Brasil,

em razão de sua vivência apostólica e da própria descoberta da infância, os padres entenderam que era sobre as crianças, essa “cera branda” que deviam imprimir-se os caracteres da fé e virtude cristã. Para isso elaboraram estratégias e projetos, que se transformavam à medida que se consolidava a própria conquista portuguesa na América (CHAMBOULERYON, 2015, p. 79).

Dialogando nessa lógica, Lopes e Oliveira (2015) chamam a atenção no sentido de que

não podemos esquecer que os primeiros contatos entre os colonizadores e os povos das culturas africanas e indígenas se deram conjuntamente ao padroado, e que o trabalho de evangelização sistematizado contribuiu para afastar indígenas e africanos de suas religiões e cultura, com a aculturação desses povos a um cristianismo, sendo as fronteiras entre evangelização e colonização nem sempre fáceis de demarcar, mas que se fez presente no processo civilizatório implementado pelo governo português para assimilar as populações locais e colocá-las a serviço do sistema de domínio e exploração em que se converteu o sistema colonial português no Brasil (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p. 241-242).

Contudo, é importante ressaltar que criança e infância são noções construídas num tempo-espaço e que se encontram em permanente transformação.

Ao pesquisar a história da infância nos primórdios da sociedade brasileira, percebe-se pouco ou quase nada de informação sobre a vida das crianças negras, a não ser os capítulos em que se descreve o processo da escravidão. Scarano (2015, p.107) afirma que “as crianças negras foram praticamente ignoradas... pouco se falava da vida diária e dos aspectos do cotidiano e não há interesse em comentar como viviam os escravos e os pobres, as mulheres e menos ainda as crianças”.

Autores como Lopes e Oliveira (2015) corroboram com essa teoria e ressaltam que “essa ausência de estudos sobre a criança negra e indígena é fruto do paradigma da modernidade em que os não sujeitos ficavam invisibilizados”.

Essa invisibilidade e o não direito à infância podem ser confirmados no texto “Infância e educação no Brasil nascente”, de Farias (2013), no qual a autora relata a cruel realidade vivida por bebês filhos de mulheres escravizadas, cujos direitos mais básicos de um recém-nascido, ser cuidado e alimentado por sua mãe, eram-lhes negados.

A sociedade colonial usurpava da criança negra o direito a infância. Logo que nascia, ela não tinha direito ao leite e aos cuidados maternos. Assim como na Europa, senhoras da casa grande não amamentam seus filhos, entregavam-nos aos cuidados de uma ama de leite, que era obrigada a retirar tal sustento da boca de seus próprios filhos (FARIAS, 2013, p. 51).

Não obstante, o passar dos anos não representava melhoria das condições de vida para esses infantes, que eram doados para fazer companhia aos sinhozinhos ou sinhazinhas, com o objetivo de entretê-los, “não raro, o moleque (ou a moleca) era tratado como se fosse um brinquedo ou um bicho de estimação” (FARIAS, 2013, p.53), conforme podemos constatar na imagem a seguir.

Figura 17 - Crianças do período colonial



Fonte: <https://idd.org.br/iconografia/escrava-serve-de-cavalinho-para-crianca-branca/>

Objetivando visibilizar a presença da criança negra no século XIX, a pesquisadora Ione da Silva Jovino, por meio de fotos e imagens, descreve o cotidiano dessas crianças inseridas numa sociedade ambígua, na qual, ao mesmo tempo em que começava a compreender a “existência de um sentimento de infância”, produzia “a invisibilidade da criança e da infância negra”. A referida autora descreve que,

sob o manto pálido da categoria de aprendizes de ofício, os meninos negros (e também os pobres) eram utilizados em curtumes, padarias, alfaiatarias, sapatarias, igrejas, carpintarias, etc; bem como na Marinha. Como carregadores de todo tipo de objeto, produtos de pesos variados, os meninos acompanhavam os senhores e as iaiás nas compras ou nas vendas de produtos. Quando não circulavam por espaços que por vezes eram interditados aos negros adultos, eram, entre outras coisas, acompanhantes de cegos, deficientes e idosos. [...]. os trabalhos dos meninos se dirigiam para fora da casa,

enquanto o das meninas se voltava para dentro, como cuidar das crianças menores (JOVINO, 2015, p. 212-213).

Através das reflexões elencadas pelos autores acima, acerca da criança negra no Brasil, percebemos que elas se encontravam numa relação de extremo sofrimento e violência, tanto física quanto psicológica, a partir da mais tenra idade. Desde muito cedo, eram vistas frequentando as lavouras, os terreiros, as casas-grandes etc; amarradas às costas das mães, enquanto estas executavam suas tarefas laborais. Jovino relata

que as crianças negras pequenas aparecem como parte do cenário de trabalho dos adultos: estão no chão de terreiros de café, das cozinhas e das salas de costura, enquanto os olhares dos adultos ou das crianças maiores estão voltados para as atividades do trabalho que realizam (JOVINO, s/d., p.14).

Dessa forma, inseridas num contexto de grande vulnerabilidade e extrema desigualdade social e econômica, era comum encontrar crianças a partir dos seis anos de idade exercendo alguma forma de trabalho, em condições precárias, insalubres e perigosas, tanto nas fazendas quanto nas cidades, principalmente nas famílias menos abastadas, haja vista que, quanto menor o sujeito, menor o preço do escravo. Não obstante, é possível confirmar a importância do valor da mão de obra escrava nesse período no trecho a seguir de Góes e Florentino (2015).

Assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11, chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento (GÓES; FLORENTINO, 2015, p. 185).

Conforme análise dos inventários dos fazendeiros nas áreas rurais do Rio de Janeiro no período entre 1789 e 1830, é notório que, de fato, não existia um mercado específico de crianças cativas, devido à grande mortalidade infantil apresentada por doenças ligadas à subnutrição ou cuidados com a higiene. Assim, elas não representavam o principal objeto de investimentos dos senhores escravistas.

Nessa perspectiva, Góes e Florentino (2015, p. 179) ressaltam que o

“universo infantil estava relacionado à fecundidade das cativas e à mortalidade infantil”, enquanto as aquisições dos infantes eram vinculadas à compra de “suas mães, que com eles se agregavam aos cafezais, plantações de cana-de-açúcar” ou, ainda, à necessidade de uma ama de leite para os seus filhos.

Portanto, apesar de não representarem fonte imediata de lucro e de estarem presentes por toda parte, nas ruas, nas casas-grandes, nas plantações, nos quintais, nos engenhos etc., a criança em questão é integrante de uma categoria específica de infância, inserida num amplo espectro, em que até “mesmo o termo ‘infância’ é antes de tudo uma categoria colonial. Sob essa denominação, há crianças de grupos étnicos muito diferentes [...] culturalmente diferentes, mas também politicamente dominadas”, (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p.15). Aquelas que escapavam da morte prematura corriam o risco de serem doadas ou se tornarem órfãs.

Lamentavelmente, ao analisarmos o desenvolvimento da infância no século XIX, constatamos que a maior vivência da criança negra está relacionada a um mundo não condizente com a sua idade, a julgar pela intensa exploração do trabalho imposta pelos adultos, numa sociedade altamente excludente, racista e preconceituosa. De acordo com o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente (2004),

O trabalho infantil é um fenômeno social presente ao longo de toda a história do Brasil. Suas origens remontam à colonização portuguesa e à implantação do regime escravagista. Crianças indígenas e meninos negros foram os primeiros a sofrerem os rigores do trabalho infantil em um país que, de início, estabeleceu uma estrutura de produção e distribuição de riqueza fundamentada na desigualdade social. (BRASIL, 2004, p. 13).

Nesse íterim, retornando ao trabalho da professora Ione da Silva Jovino, os aspectos da vida infantil relatando “brincadeira e educação, mesmo de forma limitada e encolhida”, (JOVINO, 2015, p. 189) foram encontrados. Dessa forma, foi possível demonstrar que “as crianças vivenciavam a experiência da infância, bem como visibilizavam suas formas de resistências às imposições dos adultos” (Idem).

**BATIDA 4 - TRILHAS METODOLÓGICAS: A
PESQUISA COM E SOBRE AS CRIANÇAS DA
COMUNIDADE COLÔNIA DO PAIOL**



O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazer parentes do futuro”.

(COUTO, 2007, p 4.)

Os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa tiveram, como compromisso inicial, dar visibilidade a um grupo de indivíduos os quais, durante séculos, foram negligenciados tanto pela sociedade quanto pelo meio acadêmico: os bebês e as crianças quilombolas. Nesse sentido, a pesquisa esteve diretamente vinculada a um compromisso ético com esses sujeitos, buscando construir caminhos que levem em conta o que eles têm a nos dizer sobre o universo que os rodeia.

Nesse ínterim, a sustentação teórico-metodológica desta trajetória foi produzida em diálogo com os filósofos Mikhail Bakhtin e Vigotski, pautada na teoria histórico-cultural. Nesse movimento, tendo como condição inicial o desenvolvimento humano e suas espacialidades, transitamos por diferentes áreas do conhecimento, buscando aprofundar o conceito de vivência, numa articulação com a pesquisa “com”.

A criança, entendida como ser sociocultural inserida num contexto específico repleto de suas geohistoricidades, é vista, neste trabalho, como um sujeito criativo, crítico, capaz de (re)elaborar, modificar e ampliar suas vivências, o seu ser e estar no mundo, ressignificando-o.

No decorrer da pesquisa, suas narrativas e ações tornaram-se tão evidentes que cada vez mais nos preocupávamos em proporcionar-lhes “condições para serem atores sociais. Para tanto, elas puderam se expressar por meio de diferentes maneiras: falas, gestos, além de outros meios relevantes no processo de pesquisa qualitativa” (VERBENA; FARIA, 2014).

Visando ampliar a condição de falar de si mesmo, da condição de ser e estar no seu local, seu espaço, seu território, utilizamos atividades lúdicas, como a contação de histórias, elaboração de mapas vivenciais, como também caminhada na comunidade com o objetivo fotografar e de legitimar esses espaços, através do olhar dos sujeitos, “já que não se pode perder de vista que a criança é um ator social nesse processo, estando permanentemente em intensa interação com a realidade que a cerca e, portanto, com o próprio pesquisador que está ávido por desvelar essa realidade” (Idem).

Dessa forma, dissertar sobre as vivências infantis atreladas aos contextos culturais peculiares, existentes no lócus desta pesquisa, é lançar

luz ao protagonismo da criança na produção do espaço. Essas crianças constroem suas linguagens espaciais a partir de sua vivência no território, do conhecimento sobre as festas, plantas, caminhos, grotões, morros e clima. Assim, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do campo da Geografia da Infância em diálogo com os aportes que a teoria histórico-cultural [...] Nossa perspectiva, ao localizar essa infância e ancorá-la temporal e espacialmente, é compreender as crianças como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e interferências nas paisagens. (FERNANDES, 2018, p. 221).

Destarte, o referido estudo caracteriza-se como qualitativo, de inspiração etnográfica, ancorado em Bogdan e Biklen (1991), que nos apontam cinco características básicas, que atravessam todo o trabalho, a saber: o evento deve ser investigado no momento do seu acontecer; a investigação deve ser descritiva; a preocupação maior é com o processo e não com os resultados; a interpretação dos dados é feita de forma indutiva; o significado atribuído pelos sujeitos ao evento é o objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, referimo-nos a uma pesquisa pautada “com” os sujeitos e não “sobre” ou “para” os sujeitos.

Geraldi (2012, p. 37) corrobora com essa ideia, ao afirmar que o “investigador em Ciências Humanas trabalha com o outro, sujeitos de sua pesquisa (autores, oradores, entrevistados, depoentes): o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível”.

Assim sendo, optamos por adotar os instrumentos metodológicos utilizados, em consonância com Graue e Walsh (2003), como observação participante com notas em diários de campo, rodas de conversas, entrevistas com pais, avós e/ou cuidadores dos bebês e crianças, produção de imagens, fotos, desenhos e filmagens dos bebês, das crianças e da pesquisadora.

A opção de ser filmada em campo, interagindo com os sujeitos da pesquisa, foi adotada, visto que a neutralidade no campo não existe. Vasconcelos (2002, p. 218) corrobora com esse pensamento, ao afirmar que “a presença física do observador sempre provoca alterações no comportamento dos fenômenos observados”.

Ao analisar os dados, de forma qualitativa, há a preocupação com o

reconhecimento da autoria possível dos sujeitos na pesquisa, tendo em vista que a relação entre pesquisador e pesquisados não se dá de maneira unilateral, mas por meio de uma relação dialógica, de uma relação de respeito e de valorização daquilo que eles sentem, pensam, falam e fazem, ou seja, possibilitando ouvir as vozes dos diferentes sujeitos da pesquisa.

Assumir que somos autores de nossas pesquisas, assim como do texto produzido a partir dela, não significa, de modo algum, desqualificar nossos informantes, minimizar a importância do olhar deles em relação ao contexto estudado ou arrogar-nos o lugar de sujeito-suposto-saber (DUARTE, 2004, p. 281)

Os dados são apresentados, de forma descritiva e imagética, levando-se em consideração a questão da alteridade, a fim de ressaltar o reconhecimento no mundo que se efetiva entre sujeitos. Trata-se, portanto, "[...] da passagem da situação de campo à situação de texto, da situação de co-presença com o outro à situação de ausência do outro. Tal passagem pode se realizar sem que a palavra do outro se perca, sem que ela seja reduzida ao nível de comportamento" (AMORIM, 1988, p. 83).

A pesquisa de Graue e Walsh (2003) trabalha com o bebê e a criança, reconhecidos como atores sociais e sujeitos históricos, com potencial para criar e (re)interpretar a cultura, mediante interação com o meio. Nessa perspectiva, grandes desafios emergem. Como inserir os bebês numa pesquisa? Qual metodologia se adapta melhor a eles? Os bebês já não se encaixam na categoria criança?

Tebet (2013) afirma existir uma nítida distinção entre criança e bebês:

Um bebê não é uma criança pequena, nem nada parecido, e as crianças sabem disso. Elas frequentemente nos indicam: "eu não sou mais um bebê!" e ao fazê-lo, apontam que já constituíram para si uma identidade geracional: já são crianças, indivíduos. [...] "bebês" são seres imersos numa condição pré-individual. São devires, diferença, pura potencialidade não individuada; enquanto as crianças são indivíduos que possuem uma identidade (etária, de gênero, de pertencimento cultural, étnico-racial, etc.) que não está dada no caso dos bebês (TEBET, 2013, p. 140).

A opção pelos sujeitos da pesquisa, crianças e bebês quilombolas, como bem define Chisté (2012, p. 31), ocorre para que "possamos entender a constituição da subjetividade da criança negra, voltar e entender o processo histórico do

desenvolvimento do sujeito negro nas suas relações com os outros sujeitos”.

Estudar as crianças e os bebês que vivem em comunidades quilombolas indica dar visibilidade a um grupo que tem sido sufocado por outros, hegemonicamente presentes no meio acadêmico. Significa dar perceptibilidade à sua história, à sua cultura e valorizar os saberes de matriz africana, ancorados na ancestralidade étnica.

Importante destacar que os sujeitos foram informados sobre o estudo e seus objetivos, para que pudessem definir sobre a sua participação, estando resguardados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A esse respeito, Graue e Walsh (2003, p. 76) afirmam ser necessário obter a permissão “[...] que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”. A inserção efetiva da criança na pesquisa deu-se mediante o seu consentimento, oficializado pela manifestação de interesse em participar do estudo, somado à autorização de seus pais/responsáveis. No caso dos bebês, esse consentimento foi realizado pelos seus pais e/ou representantes legal. Construir a dimensão ética na relação com os sujeitos, sejam eles adultos, bebês e/ou crianças, pressupõe cuidado por parte do pesquisador em não criar e/ou colocá-los em situação em que seus valores de vida sejam desqualificados.

4.1 QUILOMBO DO PAIOL E O CRONOTOPO DO TESTAMENTO

“... a gente tinha paiol pra guardar tudo”²⁴

Figura 18 - Vista parcial da comunidade Colônia do Paiol



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

A palavra paiol origina-se do latim *paniolum*. De acordo com o dicionário de língua portuguesa²⁵, refere-se a:

1. um depósito de pólvora e outros apetrechos de guerra;
2. armazém em que se depositam produtos agrícolas;
3. Reg (MG, SP) depósito de cereais;
4. Mar, compartimento grande para armazenamento de materiais em geral;
5. Reg (BA) monte de cascalho;
6. Coloq. barriga ou estômago grande

²⁴ Nota de campo, dezembro de 2018.

²⁵ Dicionário de língua portuguesa Michaelis *on-line*.

Dessa forma, percebemos uma conotação militar, agrícola e regional para a palavra paiol.

No período colonial, a região representava uma parte da área rural de Bias Fortes, em que se localizavam extensas fazendas produtoras de milho e café. Daí a compreensão de ser esse o local que abrigava uma concentração de paióis onde os fazendeiros estocavam seus grãos, haja vista não termos encontrado nenhum vestígio documental e/ou relatos de forças militares que fossem capazes de proporcionar-lhe o nome: Paiol.

Essa ideia é compartilhada por inúmeros moradores locais, como a existente no relato a seguir, proferida pelo Sr. Paulo Justiniano, à época com 75 anos, carinhosamente chamado por todos de “Tio Paulo”: “Vai chamar quilombo porque eu dou para vocês. Plantava muito milho e guardava no paiol, aí os nove propôs Colônia do Paiol. Tem-se o paiol, a palavra é de vocês” (NOTA DE CAMPO, dez/2018).

Figura 19 - Paulo Justiniano



Fonte: Arquivo Grupegi (2019)

Figura 20 - Vista panorâmica do município de Bias Fortes

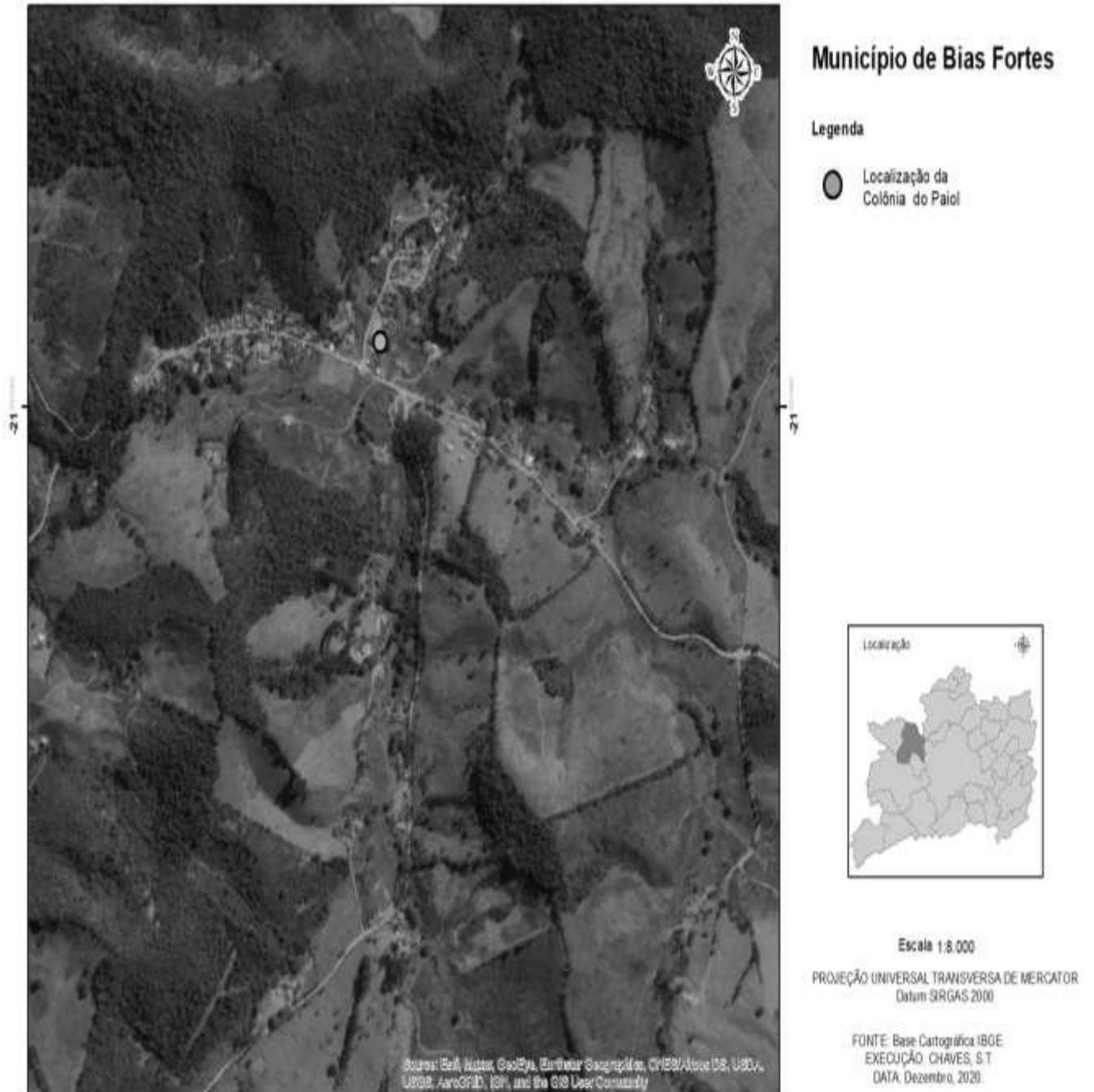


Figura 21 - Localização da Colônia do Paiol

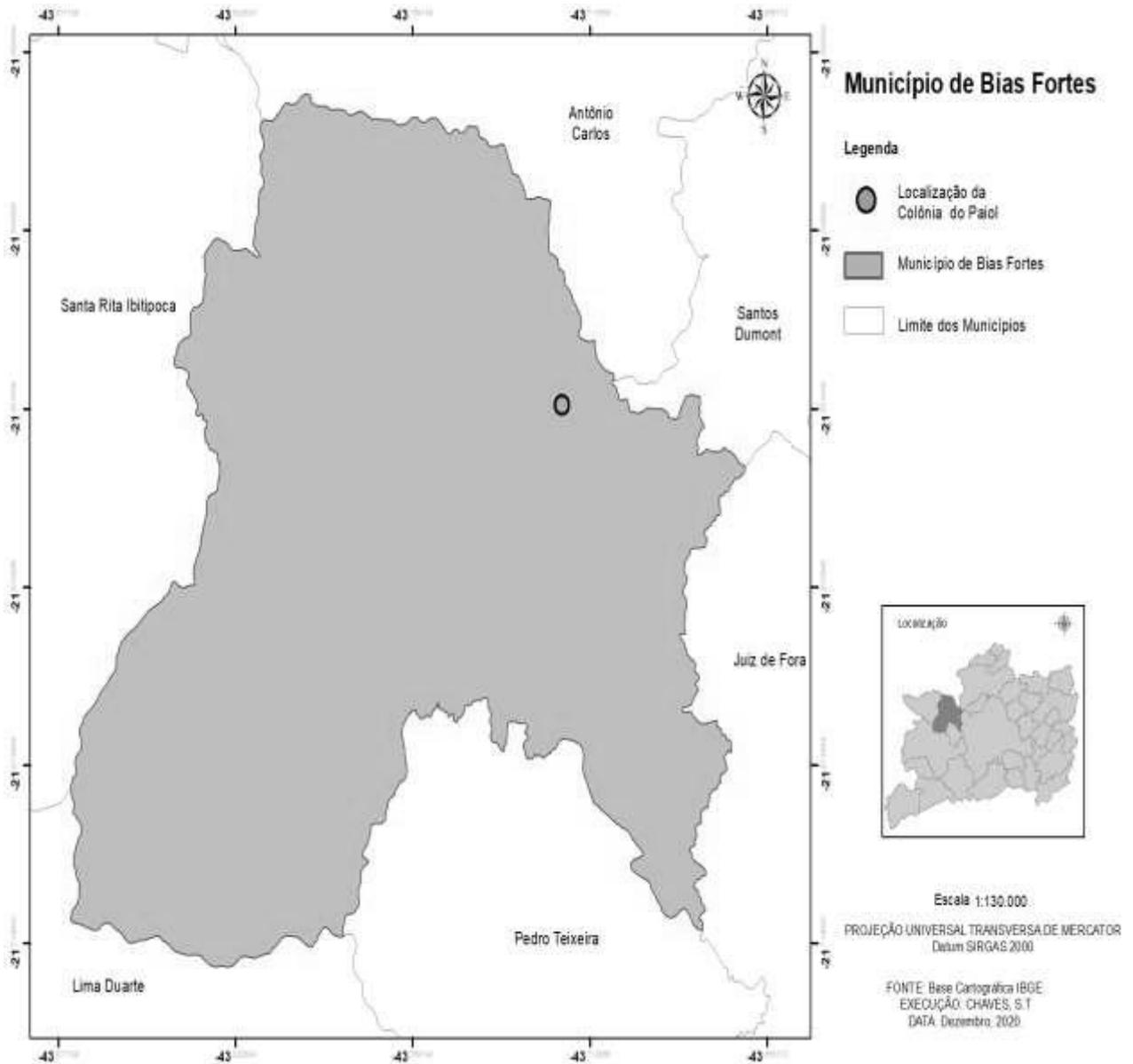


Figura 22 - Mancha de ocupação da Colônia do Paiol

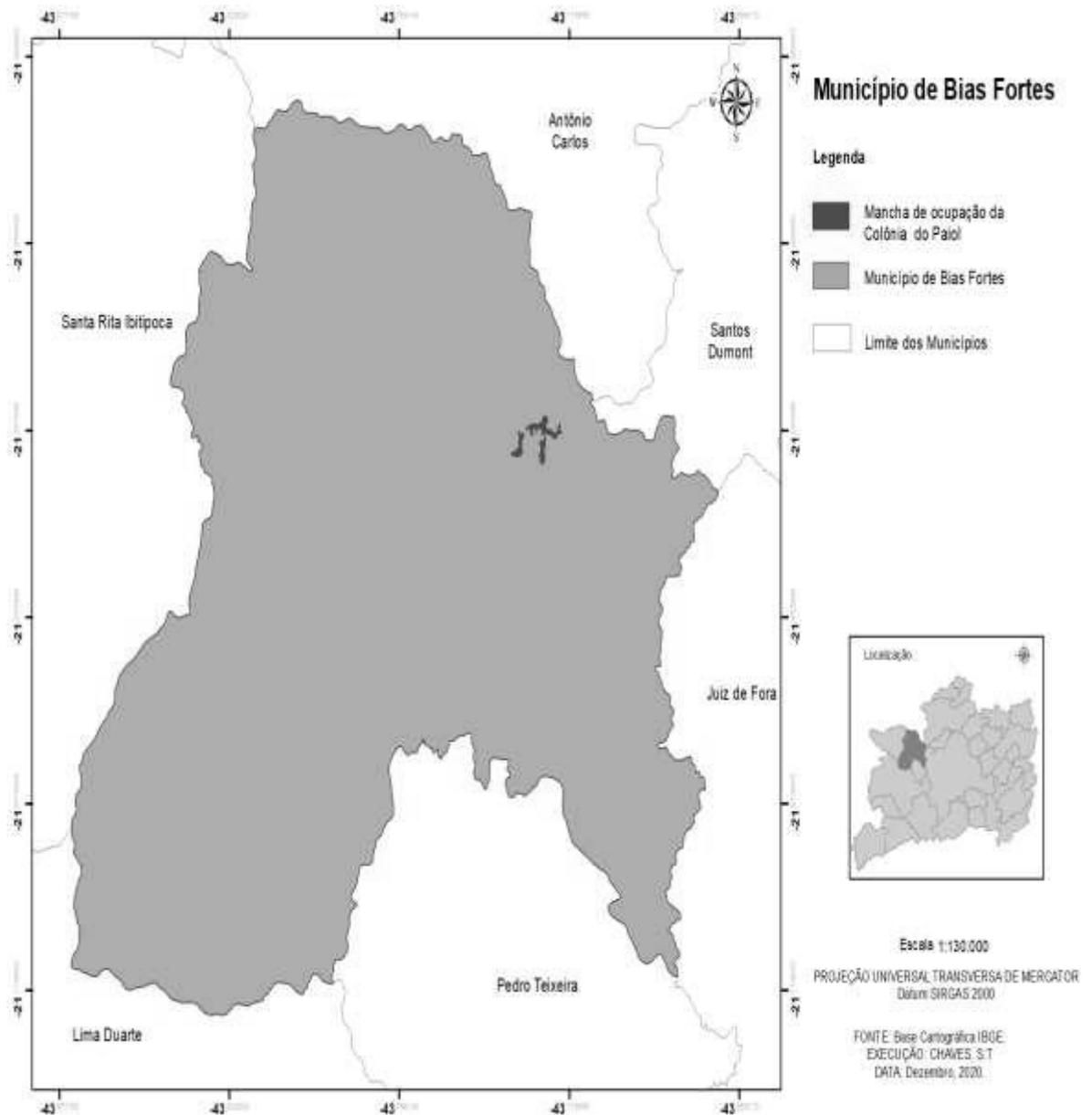
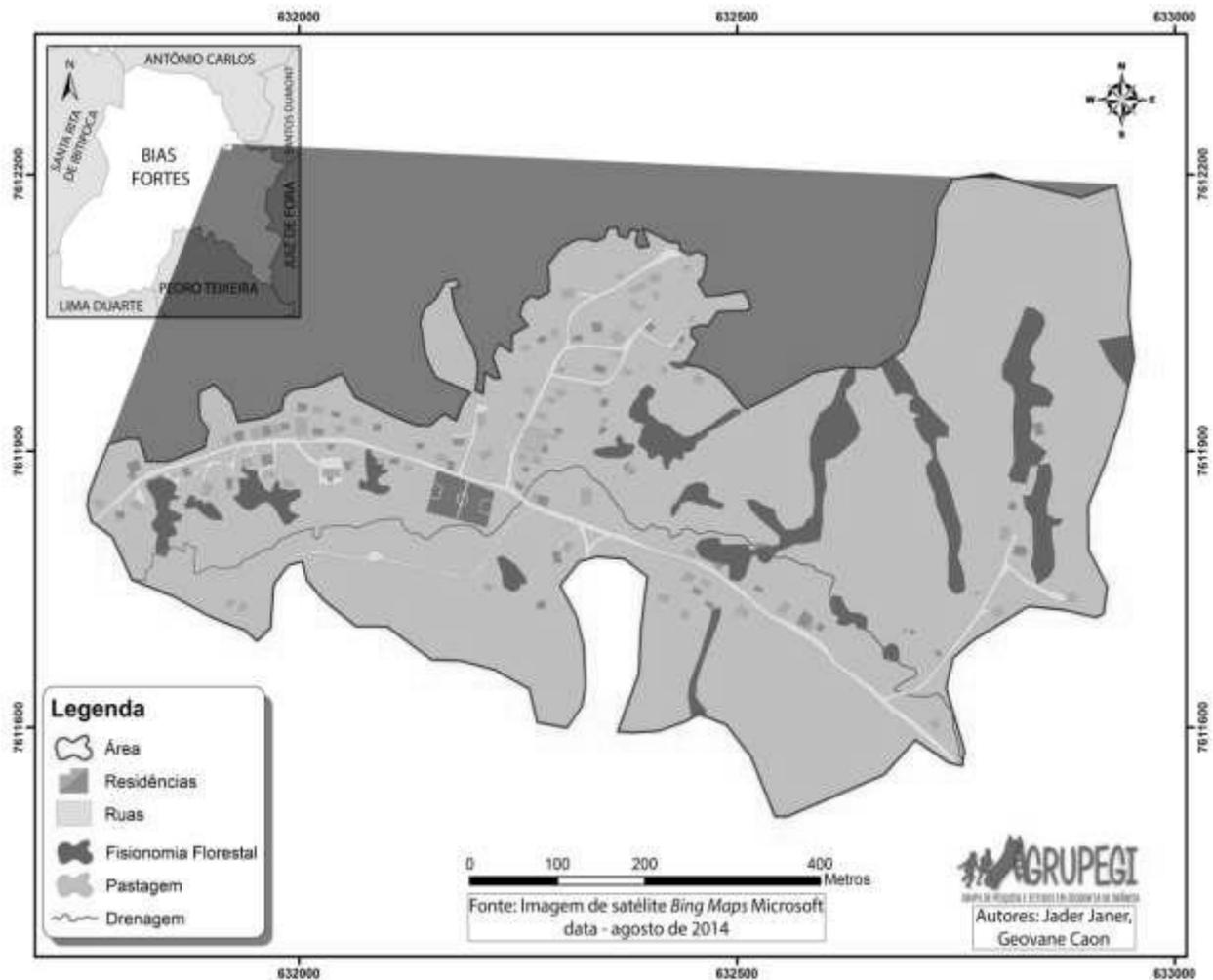


Figura 23 - Mapa da Colônia do Paiol



A busca pelo (re)conhecimento de suas origens, de sua história e de documentos que comprovassem a posse da terra, como uma doação a ex-escravos, assegurando à comunidade a prerrogativa de ser um território remanescente de quilombo, só se concretiza em 2005, quando Djalma Silva, durante sua pesquisa, encontra o testamento do fazendeiro José Ribeiro Nunes:

Tendo passado uma doação, digo, tendo collocado alguns meos ex-escravos em um terreno no lugar denominado Paiol n'este Distrito que divido com terrenos de Flávio Esteves dos Reis, João Baptista da Silva e outros confinantes João Delphino de Paula, por este testamento confirmo a dádiva do dito terreno aos meos ex-escravos de nomes: Tobias, Gabriel, Adão, Justino, Quirino e Maria Creola e Camilla Parada e também a Sebastião e Justiniano a fim de que possa gozar do dito terreno do Paiol como d'elles próprios, senhores e possuidores, desfructando em sua vida e por morte dos mesmos passaram aos seos descendentes directos sem que possam vender

ou aliená-las por contracto de tempo. Quilombo, 27 de Dezembro de 1892, José Ribeiro Nunes. (SILVA, 2005, p. 261)

Apesar da doação, até esse momento, como os moradores da Colônia do Paiol não possuíam nenhum documento capaz de comprovar a posse definitiva da terra, utilizavam-se apenas da memória coletiva e da oralidade construída e passada de pai para filho, de geração para geração, para defender seu território dos inúmeros conflitos com fazendeiros do entorno.

Partindo da definição de Cronotopo em Bakhtin, compreendemos que

no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. (BAKHTIN, 2014, p. 211)

Por essa elucidação de cronotopo, o testamento de José Ribeiro Nunes, em espaço-tempo diferente, torna-se um potente instrumento de libertação para os quilombolas em dois momentos distintos. O primeiro, no ato da doação, no qual esses nove herdeiros desenvolvem uma nova relação com o território. Apartam-se da condição de cativos, anteriormente, quando o cultivo e o manejo da terra eram realizados em troca de moradia e alimentação, ambas precárias, para se tornarem donos, proprietários da Colônia da Paiol.

Nesse movimento, o significado de território sofre modificações para essas pessoas, deixando de ser apenas uma categoria de análise espacial, um conjunto formado por elementos naturais, sociais e econômicos, para o que Santos (2006) define como sendo território usado. Para ele, “o território usado é o chão mais a identidade. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2006, p. 14).

Infelizmente, mesmo sendo os verdadeiros donos das terras do Paiol, os moradores não conseguiram se livrar da violência física, moral e/ou simbólica, encontrada em muitos lugares, principalmente nas áreas rurais. Com o passar do tempo, fazendeiros do entorno da Colônia apropriaram-se inadequadamente de parte dessas terras, ora pela força ora por trocas exploratórias por alimentos e consequentemente, restringindo o espaço da comunidade àquele existente hoje, o

que gera implicações na forma de subsistência das famílias, conforme descreve Sr. Paulo, quilombola, morador da comunidade

Demorou muito a descobrir os documentos. Eu era menino novo os fazendeiros trocava mantimento, pinguinha, que eles gostava a troca de terra. Então não dava pra eles manter. Existia o valo de quilômetros a quilômetros. Como podia eles chamar maquerencia entre eles e a gente e demorar séculos vivendo no que temos e ir vivendo, não deixar malandro comer como fizemo com os antepassados. (NOTA DE CAMPO, dez/2018)

Atualmente, grande parte dos moradores da comunidade precisa sair para executar suas atividades laborais, nas fazendas vizinhas, na serraria próxima, ou nas cidades circunvizinhas, pois o território atual não é suficientemente extenso para agregar todos os indivíduos e proporcionar-lhes o sustento advindo da própria terra.

O segundo momento ocorre no ato do encontro do testamento pelo padre Djalma. Esse "encontro" proporciona um forte impacto na vida da comunidade, despertando sentimento de alívio, pertencimento e empoderamento, num movimento de "libertação". Os moradores deixam a condição de invasores para se tornarem herdeiros diretos dos nove ex-escravizados das terras da Colônia do Paiol.

Apesar de os moradores se (re)conhecerem como descendentes quilombolas, ainda enfrentam problemas com a morosidade da justiça em conceder-lhes a posse definitiva da terra e o não reconhecimento dessa descendência por parte dos governantes e da comunidade de Bias Fortes. Esses fatores proporcionam impactos diretamente na comunidade, como influência negativa na juventude, dificuldades para a construção de sua identidade étnica e quilombola e falta das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola, em seu currículo, PPP e espaços escolares.

Em 2007, como parte de intervenções concretas, a comunidade cria a Associação Quilombola Colônia do Paiol (Aquipaiol), com o objetivo de desenvolver ações em defesa dos direitos sociais dos moradores, principalmente no que se refere à demarcação legal de suas terras e à valorização da identidade local e da sua ancestralidade.

Nesse movimento, no qual o cronotopo passa por uma intensa (re)significação, os objetivos continuam sendo os mesmos: a luta pela posse do território e o reconhecimento de suas vivenciais, seus saberes e suas tradições.

Nossos protagonistas são sujeitos pertencentes à comunidade quilombola Colônia do Paiol, a qual se encontra inserida nos domínios dos “mares de morros”, nos contrafortes da Serra da Mantiqueira, na Zona da Mata Mineira. Possui clima tropical de altitude e vegetação de Mata Atlântica, paisagem encontrada inicialmente e, hoje, bastante degradada pela prática da agricultura e da criação de gado.

Pertencente ao município de Bias Fortes, o antigo “Quilombo” localiza-se a uma distância de, aproximadamente, 4 km da área urbana. O acesso é realizado através de uma estrada de terra batida, sem transporte coletivo, ficando os moradores na dependência do transporte individual ou solidário.

Figura 24 - Via de acesso à comunidade Colônia do Paiol



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Figura 25 - Via de acesso à comunidade Colônia do Paiol



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

A comunidade conta com, aproximadamente, 600 moradores e encontra-se numa constante interação com Bias Fortes, fazendas do entorno e cidades próximas, como Pedro Teixeira, Barbacena, Santos Dumont e Juiz de Fora. Tal relação se dá em virtude da fragilidade econômica baseada na atividade rural.

De acordo com relatos dos moradores mais antigos, nos últimos 30 anos, houve uma intensa transformação na paisagem encontrada inicialmente, com casas de pau-a-pique, luz de lamparina, tanques comunitários onde mulheres se reuniam para lavar roupas, ruas de terra batida, num cenário de vegetação escassa, com casas de alvenarias, rua central pavimentada, energia elétrica e telefone.

Figura 26 - Casa antiga da comunidade



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

Outra característica marcante na comunidade é o predomínio da religião católica que ainda mantém a tradição cultural de alguns folguedos, como congado²⁶, maculelê e jongo²⁷, apresentados em datas comemorativas como 07 de outubro (Nossa Senhora do Rosário dos Pretos) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Figura 27 - Cortejo do Jongo



Fonte: Cláudia Ladeira (ÁGUAS, 2012).

²⁶ Congada, Congado ou Congo é uma manifestação cultural e religiosa de influência africana celebrada em algumas regiões do Brasil e que apresenta tradições históricas e costumes, principalmente do Congo e de Angola, misturados com influências ibéricas. Portanto, mescla cultos católicos com africanos num movimento sincrético. Trata-se de uma dança que representa a coroação do rei do Congo da Rainha Ginga de Angola, acompanhado de um cortejo, destacando-se uma hierarquia. Durante as festividades, há cavalgadas e levantamento de mastros, sendo marcada por danças, cantos e músicas, acompanhada por uma orquestra formada por violões, violas, reco-recos, atabaques, sanfonas e cavaquinhos. No fim do festejo, coroa-se o rei e a memória dessa manifestação afro-brasileira. Ocorre, principalmente, em festas de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos (em outubro), sendo realizada em regiões do interior de vários estados brasileiros, apresentando-se mais fortemente em Minas Gerais, Paraíba, São Paulo, Pernambuco e Paraná. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/congada.htm>; <http://acongada.blogspot.com.br/p/o-culto-religioso.html>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Congado>

²⁷ Patrimônio Cultural do Brasil desde 2005, o jongo é uma manifestação cultural de origem africana, trazida pelos negros escravizados durante o período colonial. A dança coletiva, o canto, a percussão de tambores e elementos místicos representam a preservação da ancestralidade negra para comunidades de diversas regiões do País. Disponível em: <http://cultura.gov.br/jongo-preservacao-da-ancestralidade-negra-no-brasil/>

Figura 28 - Missa Afro na comunidade Colônia do Paiol



Fonte: Cláudia Ladeira (ÁGUAS, 2012).

No decorrer do processo de imersão no campo e das observações realizadas na comunidade, identificamos uma infância fruto de uma intensa diversidade cultural e do misto entre as práticas tradicionais e as influências do contexto atual, na busca pelo reconhecimento não só territorial, mas, principalmente, da concretude de sua identidade e manutenção da cultura.

As crianças que nela vivem não podem ser caracterizadas como exóticas ou pertencentes a grupos isolados. São crianças que mantêm determinados padrões por uma forma comunal de compartilhamento de experiências, de vivências que possuem, portanto, demandas peculiares em seus modos de vida.

Nesse cenário, percebemos que as experiências do cuidar e educar, geralmente passadas através da oralidade, envolvem todos os sujeitos num conceito de comunidade estendida, em que todos cuidam de todos, havendo um protagonismo das mulheres, tendo mães, avós e irmãs à frente do cuidar e educar.

O cuidado inicia antes mesmo do nascimento das crianças, atravessa todas as formas de lidar e cuidar, iniciada desde a gestação, perpassando pelo parto, com a amamentação e a alimentação dos bebês e das crianças pequenas, os cuidados com a higiene pessoal, com a saúde, as sanções adotadas, entre outros. Isso é feito

sempre na tentativa de realçar as práticas culturais próprias da comunidade no que se refere aos cuidados com suas crianças.

Nessa perspectiva, o presente capítulo aborda as questões relacionadas com a metodologia de pesquisa utilizada para a construção deste trabalho, os desafios de se pesquisar com e sobre bebês e crianças e os caminhos percorridos na construção de sentidos na interação com “o outro”. Os achados desta investigação são oriundos de diversas estratégias, como observação do campo, roda de conversa (narrativas dos sujeitos), contação de história, utilizando os livros “O menino que colecionava lugares” (LOPES, 2013), Obax (NEVES, 2010), criação de mapas vivenciais e produção de imagens (fotografia e desenho feitos pelas crianças).

4.1.1 Oficina com o livro “O menino que colecionava lugares”

Essa atividade surgiu com a finalidade de responder as perguntas: quais as vivências socioespaciais que as crianças na faixa etária de 6 a 8 anos possuíam e qual a concepção de lugar que tinham as crianças de 4 a 5 anos?

A opção por trabalhar o livro “O menino que colecionava lugares” (LOPES, 2013) se deu devido às contribuições de algumas noções espaciais, nesse caso, lugares. Importante destacar que, para a Geografia, os lugares possuem um caráter subjetivo, único, uma vez que cada indivíduo carrega consigo um profundo envolvimento com o local, visando aprofundar suas vivências e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber, organizar e constituir o espaço geográfico.

Nessa perspectiva, buscamos ressaltar a importância de as crianças se reconhecerem como partícipes dessas histórias, dessas aventuras, ao ponto de se tornarem protagonistas. Para isso, utilizamos o livro “O menino que colecionava lugares”, para a realização da oficina de contação de histórias para crianças na faixa etária, entre 4 e 7 anos, presentes no evento realizado para toda a comunidade. Enquanto seus pais e/ou cuidadores participavam de outras atividades, organizamos em círculo e a cada página da história as crianças iam cumprindo com a responsabilidade do papel reservado à literatura infantil de entreter e ajudar na formação da consciência de mundo.

Transcrevemos um trecho do livro para facilitar o entendimento da oficina:

[...]

Foi aí que ele teve uma grande surpresa.

Não esqueceu!

Tinha lembrança de todos os lugares, de suas viagens e passeios. De todos os espaços que ainda ficavam colados nos seus pés e também no resto do corpo.

O menino continuou viajando, andando, continuou colecionando lugares...

Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente, compreendeu que, se lugar é gente...

Gente é lugar!

(LOPES, 2013, s.p.)

Quando terminamos, solicitamos a elas que desenhassem seus lugares preferidos na comunidade e que enfeitassem uma lata na qual elas guardariam um tesouro: os seus lugares/locais preferidos.

Durante o desenvolvimento da atividade, as crianças iam brincando e manuseando as velhas latas que, através das cores, desenhos e formas iam se transformando, num processo, expressando a criação e a imaginação de cada um. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Assim, as crianças são capazes de criar e (re)elaborar a própria realidade, “na possibilidade de conservação e (trans)formação da experiência, que reúne as marcas do vivido e a abertura para o possível” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Portanto, Vigotski compreende a criação como sendo uma “atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; [...] mediada por instrumentos e signos” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Assim ao término da atividade, tivemos, como produto final, não uma simples reprodução do que elas viram e ouviram até aquele momento, “mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”, conforme afirma Vigotski (2009, p.17).

Ao nos reunirmos novamente em roda, cada uma foi descrevendo sua experiência. O resultado dessa atividade pode ser conferido no trecho a seguir, extraído de um trabalho apresentado na Colômbia em 2018.

Contrariando a ideia inicial de que as crianças da comunidade Colônia do Paiol retratariam espaços como o campo de futebol, a quadra poliesportiva, os quintais das casas, a cachoeira e os brinquedos como os seus espaços/lugares preferidos, as lógicas infantis revelaram-se através de representações estéticas (desenhos) e de relatos que denotam 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). Os lugares, pessoas e os artefatos culturais preferidos dessas crianças têm referência às áreas que foram apropriadas afetivamente como as casas dos avós e as deles próprios, os membros da família (pais, avós e irmãos), animais de estimação, flores e finalmente os brinquedos. Assim sendo, lugar para essas crianças ultrapassa a noção apenas do que seria parte do espaço geográfico, sendo "[...] uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais" (Tuan, 1983, p. 203). (VERBENA e FARIA; CASTRO, 2018, p. 98).

Figura 29 - Contação de História: O menino que colecionava lugares



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

Figura 30 - Confeção das latinhas



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

4.1.2 Oficina com o livro Obax

MEU BAOBÁ É ALI

Ninguém acreditava no que seus olhos viam.

Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram asas numa agitação tão forte que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho.

Era uma chuva de flores que forrou a aldeia com um tapete de pétalas perfumadas.

(NEVES, 2018, p. 30-31)

Somando ao trabalho desenvolvido com o livro de Lopes (2013), “O menino que colecionava lugares” optamos por dar continuidade às atividades utilizando o livro Obax, o qual também contribui com a análise espacial da categoria lugar, pautada numa vertente humanista. Outra contribuição da obra visa ao alargamento da experiência social através da superação dos valores e conceitos ocidentais “impostos a nós, por força de uma política cultural etnocêntrica um sistema ideológico de crenças e valores” (QUEIROZ, 2016, p.16).

Assim, das savanas africanas aos contrafortes da Mantiqueira, não importando o quão afastados se encontram, ou as diferenças marcantes retratadas nas cores de suas paisagens num predomínio de tons de vermelho e laranja associados à luz do sol, nas aldeias da África ocidental, ou as diversas tonalidades de verde encontrados em regiões de Mata Atlântica na zona da mata mineira, entre esses dois lugares, inseridos em continentes diferentes, existe uma coincidência: a presença de criança e suas infâncias. Não nos referimos à mesma infância, muito menos aos mesmos sujeitos, visto que as crianças nascem em contextos diferentes, em paisagens preexistentes, portanto, encontram-se inseridas num espaço-tempo específico, resultando numa pluralidade de infâncias.

Ainda que as diversidades possam prevalecer, crianças são crianças em qualquer parte do mundo. Elas sonham, imaginam, (re)criam, (re)significam seus espaço-tempo-lugar, num processo que, ao mesmo tempo, conserva e transforma a experiência vivida.

Assim, numa tarde de outono, na escola inserida na comunidade quilombola Colônia do Paiol, localizada em Bias Fortes, Minas Gerais, crianças na faixa etária dos 4 a 7 anos ouviam atentamente a história que estava sendo contada. Obax era uma menina esperta, criativa e sonhadora que vivia numa aldeia africana. A menina com nome de flor gostava mesmo era de contar histórias, não aquelas executadas pelos griôs, mas as que vinham da sua imaginação, as que ela criava. E foi isso que ela fez.

Reunida com os demais moradores da aldeia, contava animadamente sua nova história. Seus personagens retratavam todo o imaginário presente no universo infantil, eram pedras em formato de elefantes, baobás gigantes e até mesmo uma chuva de flores, o que gerou críticas e deboches à nossa protagonista. Onde já se viu chuva de flores em um local que sequer chove? Você se molhou? Indagações

como estas fizeram com que nossa aventureira se enveredasse pelo mundo em busca de respostas e da chuva de flores.

É notório que adultos apresentam uma certa dificuldade de entender as crianças e seus movimentos de criação e imaginação. Negando a importância dessa atividade característica do ser humano, como bem relata Vigotski (2009, p. 20), “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. Ao criarem suas fantasias, as crianças estão combinando traços da realidade, das suas experiências próprias, com as dos outros e com suas emoções.

Será que Obax, por mais escassos que sejam os índices pluviométricos da sua região, nunca tenha visto uma chuva? Escutado algum relato sobre esse fenômeno? Visto alguma imagem? Na percepção de Vigotski, é através da imaginação proveniente das experiências dos outros sujeitos que o indivíduo amplia suas próprias experiências, ou seja,

é devido ao fato de que minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade. [...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. (VIGOTSKI, 2009, p. 24-25).

Assim como nossa aventureira, as crianças presentes naquela oficina também viajavam, sonhavam, imaginavam, criavam e (re)elaboravam suas próprias experiências, suas vivências.

Aquele momento no qual prevaleciam paisagens, flores, cores e animais diferentes daqueles existentes em sua comunidade fora quebrado por uma pequena mão, que se erguia e apontava para um abacateiro existente na entrada da escola, “**meu baobá é ali**”. Foi essa a frase expressa por Fransrichardy, um menino de 6 anos.

Não foi difícil entender sua fala, haja vista que, nessa época do ano, os abacateiros encontram-se repletos de frutos, que caem demasiadamente, quando amadurecem. E essa era a paisagem dominante naquele momento. Na impossibilidade de um baobá, um abacateiro, com sua chuva de abacates.

Quando a criança ouve histórias, ela sente-se encorajada a criar, (re)elaborar e vivenciar outros lugares, espaços, tempos inseridos numa outra ótica, considerando-se o desenvolvimento emocional, espacial, social e cognitivo proporcionado pela literatura.

Figura 31 - Oficina com o livro Obax



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Figura 32 - Desenhos dos espaços preferidos da comunidade



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

4.1.3 Construção de mapas vivenciais

Na sequência, partindo do pressuposto de que os mapas são artefatos culturais, inacabados, inseridos numa estrutura metodológica sem rigidez, elaborados a partir das vivências e experiências de como cada sujeito compreende o seu espaço, saímos numa caminhada pela comunidade com um grupo de crianças com idade entre 6 e 8 anos. O contorno conferido a essa atividade deteve-se na produção da pesquisa com as crianças, garantindo-lhes o direito e a voz no

processo de outras cartografias possíveis. Assim sendo, utilizamos a metodologia dos mapas vivenciais.

Para Lopes (2012), os mapas vivenciais

se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia com crianças (LOPES, 2012, p. 223).

Dialogando com o autor, Costa e Amorim (2015) afirmam que os mapas vivenciais podem ser vistos como representações livres que podem abranger "(...) visões verticais do espaço geográfico, tentativas de redução proporcional do espaço cartografado, traçado dos elementos presentes nos lugares, textos, transcrições de falas dos estudantes, desenhos livres, entre outras formas representativas" (COSTA; AMORIM, 2015, p. 246).

Dessa forma, tomou-se como base o mapa construído a partir dos trabalhos do Grupegi²⁸. Durante o trajeto realizado pela comunidade, as crianças iam sinalizando, no mapa base do quilombo, os lugares que elas frequentavam, brincava pessoas que elas conheciam.

Figura 33 - Construção de mapas vivenciais



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

²⁸ Mapa confeccionado por Geovane Caon e Jader Janer Moreira Lopes.

Ao realizar uma cartografia com as crianças, debruçando-se sobre a metodologia dos mapas vivenciais, infere-se na representação de suas espacialidades e na possibilidade de, junto a elas, validar seus espaços de vivências e suas preferências através da validação das suas representações.

Assim, em uma visita realizada à comunidade em dezembro de 2019, reunimo-nos com um grupo de 12 crianças, com idade entre 3 a 12 anos, sentados em círculo no chão do altar da igreja, com o objetivo de fazer com que cada criança identificasse no mapa a sua casa, a escola, a igreja e os espaços de brincadeiras, além de verificar se os elementos presentes, cartografados no mapa, estavam corretos.

Iniciando nossa conversa, o professor Jader apresentou a professora Clarissa, pesquisadora francesa que veio ao Brasil para a realização de um doutorado-sanduíche, às crianças, ressaltando que ela ali estava para conhecer a comunidade. Imediatamente, muitos murmúrios surgiram. A curiosidade era em saber como se pronunciava “bom dia” em francês. Clarissa se apresentou dizendo “*bonjour*”, eles acharam engraçado e pediram a ela que falasse mais algumas coisas em francês. Em seguida, foi pedido a eles que apresentassem a comunidade para Clarissa, identificando os espaços nela existentes.

Eles dirigiram seus olhares para o mapa, buscando identificar seus espaços de vivências naquela representação plana. Sem nenhuma dificuldade, eles começaram a constatar suas residências e as divisões existentes na comunidade em Colônia de Baixo, Colônia de Cima e Kaiambola.

Vale ressaltar que a divisão da Colônia em duas partes, chamadas de Baixo e de Cima, está relacionada à ordenação familiar no território, tendo como marco divisório a presença do rio que corta a comunidade. De acordo com o relato de dona Maria, uma das moradoras mais antigas do quilombo, com 84 anos, na Colônia de Baixo, encontram-se as famílias Marinho e Franco, as mais antigas da comunidade, enquanto que a Colônia de Cima abriga as famílias mais novas: Adão, Silva e Camilo.

A despeito de crianças não saberem dar essa explicação, sabiam com precisão a divisão. Indagadas se achavam que alguma coisa estava fora do lugar ou que não estava representada no mapa, responderam num coro: “a casa da Riquele está no lugar errado”, e “não tem ponte” em cima do rio.

Nessa atividade conseguimos perceber, na prática, a possibilidade de uma cartografia “outra” com as crianças e não apenas “para” as crianças, ancorados nos estudos de Vigotski cujo conceito de vivência amplia a “noção de cognição espacial, comportando também as emoções, a afetividade, o biológico (corpo da criança), as narrativas, o cultural (COSTA; BARROSO, 2018, p. 1000), depreendido da ação apresentada por elas.

Figura 34 - Criança identificando sua casa no mapa



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Dando continuidade ao processo de identificação dos lugares e validação dos dados representados no mapa, através do olhar das crianças, perguntamos a elas onde se localizava a nascente que abastece a comunidade. Imediatamente, as falas em conjunto demonstraram o quanto as crianças se sentiram à vontade para realizar as atividades propostas com liberdade e entusiasmo.

Nesse momento, tomamos ciência de que existem duas e não apenas uma nascente na Colônia do Paiol. Assim, o mapa construído através do olhar do adulto, ofertado a elas e utilizado para essa oficina, ia sofrendo modificações, a partir do olhar das crianças e das vivências experimentadas por elas delas no seu espaço. Num processo de interpretar e codificar o mapa, surgiram dois novos pontos as nascentes: da Grota e do Sansão.

4.1.5 Espaços de brincadeiras

O brincar foi, por muito tempo, subestimado, visto como uma atividade corriqueira, como passatempo. Entretanto, o ato de brincar vai muito além da diversão. É através das brincadeiras que as crianças se desenvolvem, experimentam o seu mundo, expressam seus sentimentos e suas atitudes.

Por intermédio da brincadeira, a criança reflete, cria, constrói e (re) elabora seus espaços e sua cultura, interiorizando-a. A descoberta do brincar faz com que as crianças experimentem seus medos, angústias e conflitos. Para Vigotski (2009, p. 16), “a brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais”. Aproximando o pensamento sobre a importância do brincar para Vigotski com as ideias de Mello (2011), compreendemos que

a criança brinca para pensar o mundo. E brinca com objetos, brinca com a língua, brinca nas práticas, no diálogo consigo mesmo e com os outros. Estendendo o conceito de brincar como exotopia, podemos observar nas diferentes práticas infantis insinuar-se o brincar como autoria, ou seja, como o processo onde, brincando como atividade estética exotópica, a criança insere-se no mundo e o compreende (MELLO, 2011, p. 292).

Entre gritos e risos que ecoavam num dia quente de quase verão, ao chegarmos à comunidade numa manhã, deparamo-nos com as crianças brincando

dentro do rio. Ao passarmos sobre a ponte, observamos que muitas delas saíram correndo, gritando. Acenamos e seguimos nosso trajeto.

Mais tarde, quando nos reunimos com as crianças para realizar a atividade de validar o mapa da Colônia do Paiol e conversar sobre as atividades desenvolvidas por elas no dia a dia, ficamos a par de suas preferências quanto ao brincar e alimentar.

Enquanto elas conduziam a apresentação da comunidade para a professora Clarissa, iam também relatando suas predileções quanto às brincadeiras.

Olhando para o mapa aberto no chão, ao serem indagadas quais os lugares e/ou espaços preferidos de brincadeiras, inúmeros dedos apontaram num movimento sincronizado que convergia para o mesmo lugar, o campo de futebol²⁹. Em seguida foram citados a quadra, o rio e a cachoeira. No campo, além do futebol, de acordo com o relato das crianças, o espaço ainda é utilizado para jogar peteca, paribola³⁰ e apostar corridas.

As brincadeiras, ao serem elencadas por elas, nos permitiam aprofundar a conversa e buscar revelar traços da interação existente entre elas, crianças-crianças, e intergeracional, crianças-adultos, expressando o que elas veem, sentem, vivenciam, aprendem e também elementos do seu imaginário, aspectos esses conectados pelas marcas do seu contexto cultural e social. Dessa forma, a conversa abaixo, registra o processo de confecção de petecas existente na comunidade, realizadas pelas mães e não por elas.

Eliane: essas petecas são feitas por vocês?

Lauriene: humhum

Eliane: vocês não sabem fazer peteca?

Talita: não, mas a Vanessa sabe

Jader: faz de quê? De palha?

Talita: não, de bananeira.

Lauriene e Talita: e coloca pena de galinha

Jader: folha de bananeira verde ou seca?

Talita: seca.

(NOTA DE CAMPO, dez./2019)

Tomando como referência as informações que as crianças nos trouxeram nesse diálogo, percebemos que elas carregam consigo os significados constituídos

²⁹ Área gramada ampla, localizada à esquerda na entrada da comunidade

³⁰ Pedimos a elas que nos explicassem como é realizada essa atividade. Elas descreveram que uma pessoa pega a bola e começa a correr. Quando alguém grita: paribola, a pessoa para, dá três passos e arremessa a bola, ou seja, trata-se de uma brincadeira semelhante à queimada.

por suas vivências nos lugares e com os adultos. Mesmo não confeccionando elas próprias suas petecas, elas sabem como são feitas, obviamente, através da convivência e da observação dos e com os mais velhos.

Nessa lógica, a criança observa a realidade e registra desta aquilo o que lhe é significativo, dando prosseguimento à manutenção e à ampliação dos elementos da cultura com os quais são constituídas as suas historicidades.

Existe uma unanimidade entre as brincadeiras: elas acontecem num contexto de liberdade, ao ar livre, com os pés no chão, experienciando as texturas, os sons e os cheiros dos espaços e lugares da comunidade. Nesse movimento, de forma geral, as crianças, através das brincadeiras, apropriam-se, constroem, compreendem e ressignificam o espaço, o território e a paisagem à sua volta, tornando-se protagonistas, capazes de reelaborar a própria cultura.

Percebemos isso, através de suas narrativas, no diálogo a seguir.

Lauriene: Eu gosto de nadar. Passar debaixo da ponte.

Ítalo: Eu também gosto de nadar, mas passar debaixo da ponte dá sufoco.

Talita: Jura?

Ítalo: Ou, quando passa carro, treme tudo.

Talita: Ah!

Ítalo (desconversando): Passar, eu até passo, mas tenho medo dos caranguejos. (NOTA DE CAMPO, dez/2019)

Explorando o potencial imagético ao qual se propôs esta pesquisa, o trecho acima torna-se evidente, ao observarmos as imagens a seguir. Elas nos possibilitam compreender as relações que as crianças desse local estabelecem na execução das suas atividades, no desenvolvimento das suas brincadeiras e com os saberes construídos através da convivência entre pares e intergeracional, alargando-os e, conseqüentemente, ajudando na preservação e manutenção do seu modo de vida. Para facilitar a análise, utilizamos três imagens retratando o mesmo trecho do córrego, sendo que as figuras 47 e 48 foram feitas no fim da primavera de 2019, enquanto a figura 49 foi realizada em pleno verão de 2021.

Figura 35 - Preparando o espaço



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Após estancar a água utilizando os saberes e técnicas utilizados pelos adultos, elas conseguiram formar uma lagoa e realizar a tão esperada brincadeira, nadar no rio e passar debaixo da ponte, conforme descrito no diálogo acima.

Figura 36 - Crianças brincando no rio



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Para compreendermos os saberes utilizados pelas crianças, para represarem a água nesse trecho do córrego e formar uma lagoa para brincar, faz-se necessário elucidar inicialmente o tipo de clima da região, o tropical de altitude, segundo a classificação climática de Köppen-Geiger. Nesse tipo climático, é comum ocorrer um acúmulo dos índices pluviométricos no verão, o que acarreta naturalmente na elevação da lâmina d'água, conforme demonstra a figura 49.

Já o período das secas concentra-se durante os meses que compreendem o período outono-inverno, provocado pela pequena presença e até mesmo pela ausência de chuvas, o que, aliado à evaporação, justifica a redução da lâmina d'água. Como dito anteriormente, a manhã em questão apresentava um calor intenso e para se refrescarem no rio, elas resolveram criar uma lagoa. Para isso, as crianças dragaram parte do leito do córrego e utilizaram uma cerca feita de pedaços de bambu para barrar os resíduos, estancar a água, criar uma lagoa, refrescando-se.

Figura 37 - Imagem do córrego no período do verão



Fonte: Acervo Grupegi (2021)

Obviamente que a técnica executada por essas crianças fora apreendida observando o conhecimento e o modo de fazer dos seus pais, avós e dos mais velhos, na execução dos afazeres conjuntamente na realização do trabalho cotidianamente ou ainda através da oralidade.

Assim, elas vão garantindo a manutenção dos elementos da cultura, do seu patrimônio material e imaterial, do seu território e das suas vivências na articulação do ser e do fazer com a natureza, com o seu espaço.

Nesse ínterim, a fim de se constatar o protagonismo das crianças da Colônia do Paiol imerso no processo de reelaboração criadora, descrita por Vigotski, apresentamos a seguinte nota de campo e as imagens que a complementam.

Breno, prestando atenção no que conversávamos, brincava disfarçadamente, brum, brum, brum, mexia as mãos, andava pra frente pra traz, fazia conversão voltava, como querendo chamar nossa atenção. De repente, parou ao meu lado retirou um controle remoto de TV do bolso e “pipi”. Olhei para ele e perguntei: O que é isso? Controle remoto do meu carro, respondeu. Colocou no bolso e seguiu correndo em direção a um pé de ameixa, escalou a árvore

com uma tremenda agilidade que enxergá-lo entre os raios de sol que entremeavam juntos as folhas, não era tarefa fácil³¹.

Figura 38 - Construção do carro



Fonte: Acervo Grupegi (2018)

³¹ Nota de campo utilizada no trabalho apresentado e publicado na Colômbia por Verbena e Faria, Castro (2018, p.101).

Figura 39 - Controle remoto



Fonte: Acervo Grupegi (2018)

Dessa forma, percebemos que as crianças são capazes de reelaborar a própria cultura, a própria vivência dentro das bases para a compreensão do conceito de reelaboração criadora (*tvortcheskaia*), na perspectiva da unidade pessoa-meio (Vigotski, 2009), conforme descreve Fernandes (2018):

na unidade fundada entre a criança e o meio e seu potencial criativo/criador para (re)interpretar a cultura, a partir de uma atividade

organizadora interna no seu enraizamento no mundo, nessa perspectiva a criança reconhece-se capaz, inclusive, de renovar a própria cultura. Assim, entendemos que a configuração da infância, passa-se em um espaço e em um tempo, que marcam profundamente a identidade dessa criança (FERNANDES, 2018, p. 214).

Dessa forma, por intermédio do processo de reinterpretação do mundo, a criança reproduz suas vivências. Assim, através das brincadeiras, ela cria, imagina, (re)interpreta, o mundo à sua volta e imprime nele a produção de novos significados, saberes e práticas.

A imagem a seguir, bolo de pote executado por Isaque, demonstra exatamente isso. Ao ser indagado por sua mãe sobre o porquê de fazer o bolo de pote, ele respondeu que era para brincar e que o fazia igual à tia Maria, de farinha, chantily e abacaxi.

Figura 40 - Bolo de pote



Fonte: Acervo Grupegi (2021)

Continuando os acontecimentos, vamos relatar a brincadeira realizada por eles e denominada por nós de cronotopo do valo, mas, antes, vamos descrever a etimologia da palavra valo. De acordo com o dicionário Michaelis de língua portuguesa, a palavra valo deriva do latim *vallum* e significa “valado que cerca uma

propriedade”. Na região das Minas Gerais, no período colonial, era muito comum utilizar essa prática para demarcar a fronteira entre duas ou mais propriedades rurais.

Essas enormes trincheiras, escavadas pela mão de obra escrava, eram tão profundas que resistiram ao processo erosivo do tempo, podendo ser encontradas em algumas propriedades rurais até a atualidade.

Numa roda de conversa sobre as brincadeiras favoritas das crianças da comunidade do Paiol, Talita nos disse: “Pular o valo”. Perguntamos a ela o que seria essa diversão na prática. Ela nos respondeu: “Lá na mata, na divisa tem o valo, a gente gosta de ir até lá e ficar pulando de um lado para o outro”. É perigoso? “Perigoso é, mas gostamos muito”.

Pensar no conceito inicial do valo, de separar uma propriedade da outra, remete-nos a lembrar que, nesse período histórico da sociedade brasileira, a posse da terra era um bem pertencente exclusivamente aos brancos, sendo vedada aos negros, cujas mãos eram obrigadas a cavar por quilômetros profundas trincheiras, num processo de obediência que delineava sua condição de subserviência.

A análise cronotópica do valo nos conduz a olhar para esse signo do período colonial numa perspectiva outra, num outro tempo, com outro olhar, com olhar da criança. Dessa forma, “minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia” (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

4.2 COTIDIANO DA COMUNIDADE E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

“Nóis é uma família, nunca nenhum ofendeu o outro. É uma solidariedade, um ajuda o outro, é união. Somos uma família desde a infância”.

(NOTA DE CAMPO, dez/2018)

A fala que consta na epígrafe desta seção pertence à dona Nivalda, uma jovem senhora de 57 anos, carinhosamente chamada de “mãe Nivalda”. Sua narrativa expressa um sentimento existente na comunidade e compartilhado por todos, a união entre os sujeitos ali presentes, o respeito aos mais velhos, o cuidar e o educar numa perspectiva da comunidade.

As notas de campo, coletadas na comunidade como uma estratégia da pesquisa, serão apresentadas, numa tentativa de aproximar as narrativas dos sujeitos, crianças ou adultos, aos marcos fundamentais da educação quilombola³², no caso, memória coletiva e festividades e práticas culturais, pois entendemos que eles são pertinentes à proposta de construção da vida dos moradores do Paiol, além de representarem um marco histórico em relação à educação quilombola escolar e às lutas do Movimento Negro no Brasil.

4.2.1 Memória coletiva e festividades

A memória coletiva é a memória que remete a um grupo de pessoas, passada de geração para geração e compartilhada por um grupo, povo, nação ou país. Esse termo, criado pelo sociólogo francês Halbwachs, constitui e modela a identidade e a inscreve na história do grupo.

Dessa forma, a lembrança de um indivíduo corresponde a um ponto de vista da memória coletiva. Segundo Halbwachs (2013, p. 30), as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós”.

Destarte, quando partilhamos nossas memórias individuais com outros sujeitos, estamos “construindo uma parte da nossa memória coletiva”.

Assim, a construção da memória coletiva dos moradores da Colônia do Paiol pode ser constatada “conversando sobre a vida antigamente”. O relato a seguir é uma narrativa do Sr. Paulo Marinho que, no auge dos seus 75 anos de idade, é o único morador da comunidade que sabe toda a história da manifestação cultural e religiosa do congado:

Não tinha nada pra fazer, sô... nós tudo cansado mesmo de trabalhar, sabe assim, ah...gente, vamo dançar um cado de congado, pra nós alegrar no nosso coração que tá machucado, mas nisso que eles ia pra dançar, o capitão pegava e falava, aqui não dança ninguém, começava a dar chibata neles, empurrão, matava eles no tronco. Isso é a história dessa música compreende?! Eles era muito judiado.

³² Sobre os Marcos Fundamentais da Educação Quilombola, consultar: Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Ela define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Pegava, matava eles lá no tronco e batia mesmo sem dó nem piedade, e nós ia fazer o quê, né? Eles tinha que tolera, não tinha outro jeito.

Então, essa música tá mostrando pra vocês o que foi acontecido lá, né, na escravidão na senzala, né, e o que eles fazia com os negros. Era muito difícil, mas o que es ia fazer, es mesmo machucado, mesmo assim machucado com chibatada e empurrão, es pediu a ele que...

— Oh, capitão, pelo amor de Deus, mesmo que o senhor já bateu, já judiou, já deu muita chibatada memo em nós, mas deixa nós canta um pouco. —Então vocês vai canta, mas não pensa que é direto não, porque, se vocês tomarem minha frente, vocês sabem o que que vai acontecer.

—Eu falo, sim senhor.

E nós cantava a música, aí quando nós cabava de cantar a música, o capitão, nós agradicia, porque ele viu que era sofrimento mesmo. Mas nisso ele, ele era mandado, né, mandado pelo Rei que era o fazendeiro né, vinha e ficava e falou pra ele assim: — Não, é chibatada nes mesmo, isso aí tem que se chibatar, o nego tem que sempre, eles têm que ser chibatado, eles têm ser amarrado, tem que sofrer pra eles vê o que é bom o sofrimento.

Mas, ele memo não sabia o que era o sofrimento, o sofrimento mesmo estava dentro do coração dos escravo, né, mais o que vamo fazer, é isso aí. Es ia panhar café, capitão atrás né - que é aquela primeira música que eu cantei aqui. Ele já falava:

—Vocês têm que me respeita! Respeitava, ia fazer o quê, ia medir o capitão? Ele era mandado. —Vocês têm que me respeitar, quando eu chegar, vocês pega e me respeita.

O capitão chegava e es já falava:

— Vamo respeitar, capitão chegou, vamo trabalhar.

Ele chegava aqui e falava:

— Vamo trabalhar, negada!

E nós falava, vamo sim. Essa música também é porque tinha esse negócio, e capitão chegou, ele falo:

-Ceis têm que me respeitar.

Aí a gente cantou essa música pra mostrar respeito. E ele chegou e todo mundo respeitou e ele pegou falou assim, agora o capitão chegou vamo trabalhar, vamo fazer limpeza no cafezá. E ia, aí chegava lá no meio do cafezá, eles pegava e cantava pra Deus, trabalhando com a enxadinha e cantando outra vez:

— *Capitão chegou, vamo trabalhar, vamo fazer limpeza no meio do cafezá gente[...]* (trecho da música)

Ele falava assim (capitão)— O capitão chegou, vamo trabalha, vamo fazer limpeza no café pra nois toma.

Era escravidão que nós cantava e o café do, do Rei lá que era fazendeiro, era diferente dos deles, eles, coitado, não, ele mandava moer a casca do café e dava o café o negros pra beber daquela casca do café, o café mesmo não. O café era vendido pra aqueles maiorais, pra eles que ela maiorais. O negro não, ele bebia aquela casca do café, o café ficava até com gosto de folha, ele misturava folha no café, naquela casca e moía pra dar café pros escravos e bebia aquilo com aquele gosto de folha, nois bebendo mesmo. Agora os grão mesmo, aquela coisa era só pros maiorais. E essa última música que eu cantei, essa segunda música que eu cantei, é porque

tinha um mais velho sempre dentro da escravidão que dava assim um sinal pros outros né, aí ele fala assim:— No passar da ponte, a ponte tremeu, mas nada que envenene quem bebeu, morreu.

Teve muito deles, coitados, que a ponte fez assim e eles caiu, aqueles que caíram bebeu água e morreu. Acha que o fazendeiro ligou pra aquilo e tirou? Não, por ali os peixe come. Então essas música tudo reflete isso daí.

Tem uma outra que eu contava, que chegava na senzala o capitão chegou e dano mesmo, aí eles canto:

— *O capitão chega e pau quebrou[...] (trecho da música)*

Porque, ele chegou e batendo o pau mesmo, igual esse pau do menino que quebrou aqui ele quebrou batendo, mas lá na senzala eles quebrava era no corpo da escravidão, eles dava pra quebrar, ficava aqueles vergão.

- Pergunta: E essas músicas o Sr. aprendeu com quem?

- Respostas: Rapaz, vou te falar a verdade, essas música, quando nós começo canta o congado aqui, eles cantava era assim oh... até era o meu irmão pai, desse menino aqui, ele cantava o congado de primeiro. Ele morreu, eu peguei, então ele já não cantava essas músicas, ele cantava é...

— *13 de maio é um dia muito bonito,
festejar Federusca, festejar São Benedito,
vão atrás da Federusca e batizar São Benedito,
vem a Rainha com a bandeira na mão, com a bandeira na mão,
vem trazendo muita sordade, tanta dor e solidão. (fim da música aparentemente)*

Agora essas que tá aqui, eu memo que fiz de auto, eu deitado dormindo eu tinha tanta coisa e tenho ainda com congado. Eu falo com esse menino aí, pra, depois de amanhã, es pegar pra não acabar com a cultura, o que eu sei eu quero passar também pra eles, falo com eles gente se vocês não levam o caso pra brincadeira, porque isso aí é cultura, isso é uma coisa que não pode acabar e eu quero que no dia da amanhã um de vocês mais novo que pega isso que eu tô fazendo. Que no dia da amanhã eu num vota aqui mais, mas tem vocês pra fazer, igual meu irmão foi e eu fiquei. Tô aqui fazendo, que quero que eles também faz, eu falo, muita atenção gente, escuta bem a minha voz, escuta como eu tô cantando, reflete a música que eu tô cantando pra vocês e guarda no coração de vocês. Essa música aqui, eu deitado tanta emoção que eu tinha com o congado, eu ia fazendo a música querendo dormir, vinha aquele pensamento. Sabe o que que fazia? Eu cordava e escrevia ele, pegava o caderno...

-Pergunta: Então o Sr. tem todas essas músicas escritas?

- Resposta: Tinha, mas agora eu perdi e falei ah...

- Pergunta: Mas então nós temos que escrever, ué?!

- Resposta: É... (risos).

(NOTA DE CAMPO, mai/2019)

Figura 41 - Congada



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

Apresentação Congada



<https://m.youtube.com/watch?v=STpNKrml3rA>

O destaque conferido à congada deve-se à importância dessa manifestação cultural para os remanescentes quilombolas, haja vista que, através do canto e da dança, eles conseguem expor todo o sentimento de dor, resistência e esperança.

Entretanto, na atividade realizada naquela ensolarada manhã de dezembro, outros pontos da memória coletiva da comunidade surgiram. Alguns fatos eram relacionados às lendas e superstições, como: a lenda da mãe do ouro; o fantasma

do Zé Ribeiro que, em noite de quaresma, sai para passear a cavalo; o guia espiritual que era tratado com cachaça e, de vez em quando, insiste em retornar à comunidade e outros relativos às festas e comemorações, a saber: danças, congada, maculelê, festas juninas e folias de reis.

Figura 42 - Apresentação de Maculelê



Fonte: Acervo Grupegi (2018)

Figura 43 - Apresentação de Maculelê



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Figura 44 - Festa Junina



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

4.2.2 Práticas culturais

O fundamento das práticas culturais consiste nas relações que ocorrem dos indivíduos com o meio e entre os membros da comunidade. Os relatos, transmitidos de geração a geração a partir da oralidade, acabam por despertar um sentimento de pertencimento ao grupo, por serem essas práticas culturais as responsáveis por outorgar sentido aos valores simbólicos e civilizatórios dessa comunidade.

Desse modo, ao fazerem o resgate das memórias, da ancestralidade e atribuírem visibilidade às práticas culturais da comunidade, as músicas, as danças, as formas de se trabalhar e cultivar a terra, os conhecimentos das parteiras, das benzedadeiras, a alimentação, os indivíduos vão, através das próprias narrativas, valorizando a formação do processo histórico e cultural da comunidade.

Dessa forma, com base nos relatos dos remanescentes quilombolas da Colônia do Paiol, foi possível elencar as principais representações culturais e religiosas na comunidade e constatar a influência que essas práticas exercem sobre a identidade quilombola.

Antigamente, era as parteiras que fazia os partos. A própria mulher cuidava e os antigos curava os umbigos, usavam fumo com azeite e cinteiro. Depois a gente deixava os filhos menores com os maiores pra trabalhá na roça de milho, feijão. A alimentação era peito até mais ou menos quatro anos. Quando tinha dor, tinha que adivinhar, criança não fala. Balançava a cabeça, dor de ouvido, esperneava era dor de barriga. Eu tratava com remédio da horta³³ (NOTA DE CAMPO, agosto/2016).

Os cuidados na gestação, segundo os depoentes, estão muito ligados aos gestos da gestante, por exemplo: “sentar na pedra, racha a cabeça da criança e passar debaixo de cerca, enrola o cordão umbilical no pescoço da criança”. Não se sabe qual a exatidão desses cuidados, mas “se os antigos faziam e não fazia mal, por que não fazer, né”³⁴? “Eu fui criada assim, criei meus filhos assim e por que não vou criar os netos³⁵?”

Quanto aos cuidados utilizados no pós-parto, eles afirmam que era muito comum as mulheres tomarem chá de arruda com açúcar queimado e cachaça, para

³³ Entrevista concedida por Dona Ana Albertina de Jesus Franco, em agosto de 2016, na época com 83 anos.

³⁴ Entrevista concedida por Maria José Franco em julho de 2017.

³⁵ Entrevista concedida por Nivalda em maio de 2016.

“mulher com o corpo fora do lugar tomar chá de arruda com cachaça e açúcar queimado pra limpar o organismo, limpar o parto”.

Os banhos, tanto da mãe quanto do bebê, deveriam ser pela manhã “para não pegarem friagem” e as lactantes também não deveriam lavar suas cabeças por um período de 40 dias, tempo do resguardo.

A amamentação era realizada pela maioria das mulheres e o cuidado com o peito era de extrema importância. Assim, se o “bico de peito estiver rachado, passar o próprio leite”.

Quanto aos cuidados com os umbigos, os procedimentos com os bebês eram realizados da seguinte forma: “curar umbigo com azeite de mamona, fumo e cinteiro”; outros afirmam que utilizavam “azeite, hortelã e fumo”. O umbigo possui um significado especial para a comunidade. Além do cuidado durante o processo de “curar o umbigo”, encontramos um valor simbólico muito grande atribuído a ele, presente em vários depoimentos, como a seguir: “Nasci de parteira, meu umbigo foi enterrado na roseira, pé de rosa na casa do meu avô aqui na Colônia” ou ainda, “elas (as parteiras) mediam e cortavam o umbigo, enrolava num pano e jogava em cima do telhado”. Ambos relataram a importância de se manter o “umbigo enterrado” na Colônia, “caso a pessoa vá embora, o umbigo estando aqui, um dia ela volta”.

4.2.3 “Tem que comer o que dá sangue”

Ao longo da história da humanidade, o sangue sempre foi visto como fonte de vida e, desde os primórdios, esteve associado a significados culturais, religiosos, culturais e místicos. Expressões como “sangue de barata”, “sangue frio”, “sangue no olho”, “sangue bom”, “o sangue subiu à cabeça”, “tem que comer o que dá sangue” etc. refletem a curiosidade, o fascínio e o medo do ser humano acerca da manipulação do sangue nas mais diferentes culturas e religiões e perduram, em muitos casos, até os dias de hoje.

Pereima et. al (2010) descrevem a palavra sangue como sendo de

origem latina – *sanguen* -, possui forte conotação emocional na cultura cristã. Associado ao coração, o “sangue” está presente com muita força na literatura, nas artes em geral e, é claro, nas ciências, especificamente quando estudado biologicamente. Mas, enquanto o coração simboliza o amor romântico, sonhador, o sangue traduz

emoções fortes, ardentes, arrebatadoras e até violentas. Em nossa cultura, muitas são as expressões com a palavra “sangue” denotando diversos significados, como, por exemplo, “suar sangue” com o sentido de trabalhar em excesso; “subir o sangue à cabeça”, com o significado de ficar enfurecido; “ter o sangue quente”, cuja acepção é a mesma que “ter sangue nas veias”, denotando ser genioso e irritadiço, além de tantos sentidos, significa cultura, existência, família e raça (PEREIRA et.al, 2010, p. 324).

Povos como os astecas, incas, egípcios e africanos utilizavam o sangue em rituais, sacrifícios e no tratamento de doenças. Na Roma antiga, os gladiadores, antes de seus combates, bebiam sangue acreditando se tornarem mais fortes e corajosos. Já os gregos realizavam sangrias, na tentativa de obter a cura dos desequilíbrios corporais.

Na antiguidade, por volta do século IV a.C, Hipócrates, médico e autor de uma série de obras denominada de *Corpus Hippocraticum* ou Coleção hipocrática, desenvolveu a teoria dos quatro humores ou teoria humoral, a qual consiste na “ideia de que a saúde está relacionada ao equilíbrio dos humores corporais, ou seja, que eles estejam nas quantidades certas e nos lugares corretos e que a doença é decorrente do excesso, falta ou acúmulo de humores em lugares errados” (MARTINS et al, 2008, p.10).

Assim sendo, o sangue, a fleuma, a bile amarela e a bile negra formam a doutrina dos quatro humores e estariam encaixadas, conforme descreve Rezende,

perfeitamente na concepção filosófica da estrutura do universo. Estabeleceu-se uma correspondência entre os quatro humores com os quatro elementos (terra, ar, fogo e água), com as quatro qualidades (frio, quente, seco e úmido) e com as quatro estações do ano (inverno, primavera, verão e outono). (REZENDE, 2009, p. 51).

Figura 45 - Os quatro humores



Fonte: Rezende (2009, p. 51)

Obviamente, era comum associar o sangue ao simbolismo, ao misticismo e às crenças religiosas. Ao discorrer sobre a teoria dos quatro humores, Arlette Jouanna (1988) afirma que, dentre os quatro elementos, o “sangue seria o mais perfeito” e o “mais refinado”, estando, portanto, localizado na “fronteira do corporal e do espiritual”. A referida autora destaca ainda, em seu artigo, a importância e a influência da alimentação para o sangue, o sêmen e, conseqüentemente, para o cérebro. No caso dos bebês, ela afirma que a

exigência de uma boa alimentação se revestia de um aspecto particular no caso dos lactentes. O leite era, com efeito, considerado um sangue menstrual refinado: sua pureza influía na qualidade do sangue da criança [...] a melhor solução seria que a criança fosse amamentada por sua própria mãe, ao invés de sê-lo por uma outra mulher, porque seu leite que é apenas sangue branqueado (do qual essa criança foi feita e alimentada por nove meses no ventre de sua mãe) lhe é mais familiar e natural do que o de uma outra mulher (JOUANNA, 1988, p. 25).

Fato é que o sangue envolve uma simbologia forte que oscila entre a vida e a morte, que carrega consigo as características de um significado próprio, de cada tempo e cultura.

Dessa forma, a frase “TEM QUE COMER O QUE DÁ SANGUE”, dita pela dona Nivalda, expressa o cuidado que pais, avós e cuidadores dos bebês e crianças possuem em relação à alimentação, haja vista que a manutenção da cultura de um povo perpassa pela tradição e manutenção dos seus costumes, os quais passam pelos hábitos alimentares, numa relação existente entre indivíduo e alimento, entre o ato de comer e de se alimentar resulta numa função “complexa e vai além do domínio puramente biológico” (SANTOS, 2008, p. 23), tornando-se, conforme descreve Fischler,

ao mesmo tempo uma função social essencial. suas inúmeras facetas se ordenam segundo duas dimensões pelo menos. A primeira se entende do biológico ao cultural, da função nutritiva a função simbólica. A segunda, do individual ao coletivo, do psicológico ao social. O homem biológico e o homem social, a fisiologia e o imaginário, estão estreita e misteriosamente mesclados no ato de alimentar-se (FISCHLER, 2001, p.14-15, tradução nossa).

Corroborando com essa ideia, Santos (2008, p. 23) afirma que “as práticas

alimentares são, sobretudo, práticas socialmente construídas e que possuem uma marca identitária da cultura de uma sociedade”.

Alimentar é uma necessidade biológica é uma arte a qual perpassa pelos hábitos culturais fundamentais para a análise e compreensão de uma sociedade e dos processos de preservação, transformação e manutenção das práticas culturais e dos saberes tradicionais em equilíbrio com o sagrado conforme descreve Osun e Yemanjá:

A arte de alimentar configura-se no movimento de aquisição de matéria para crescer: ingerir comida, abstrair elementos que dão a vida e o caráter, pois os seres são aquilo que eles comem. O corpo busca a luz que está fora, que está na natureza e, ao ingerir os alimentos, transforma-os ou os elimina para que se mantenham apenas os minerais e a energia vital que existe em todos os seres vivos e não vivos. Isso significa o equilíbrio entre os elementos que fazem o ser humano ser o que é: a interconexão sagrada de todos os movimentos sobre a face da terra e que o fazem semelhante à natureza (OSUN; YEMANJÁ, 2017, p. 719-720)³⁶.

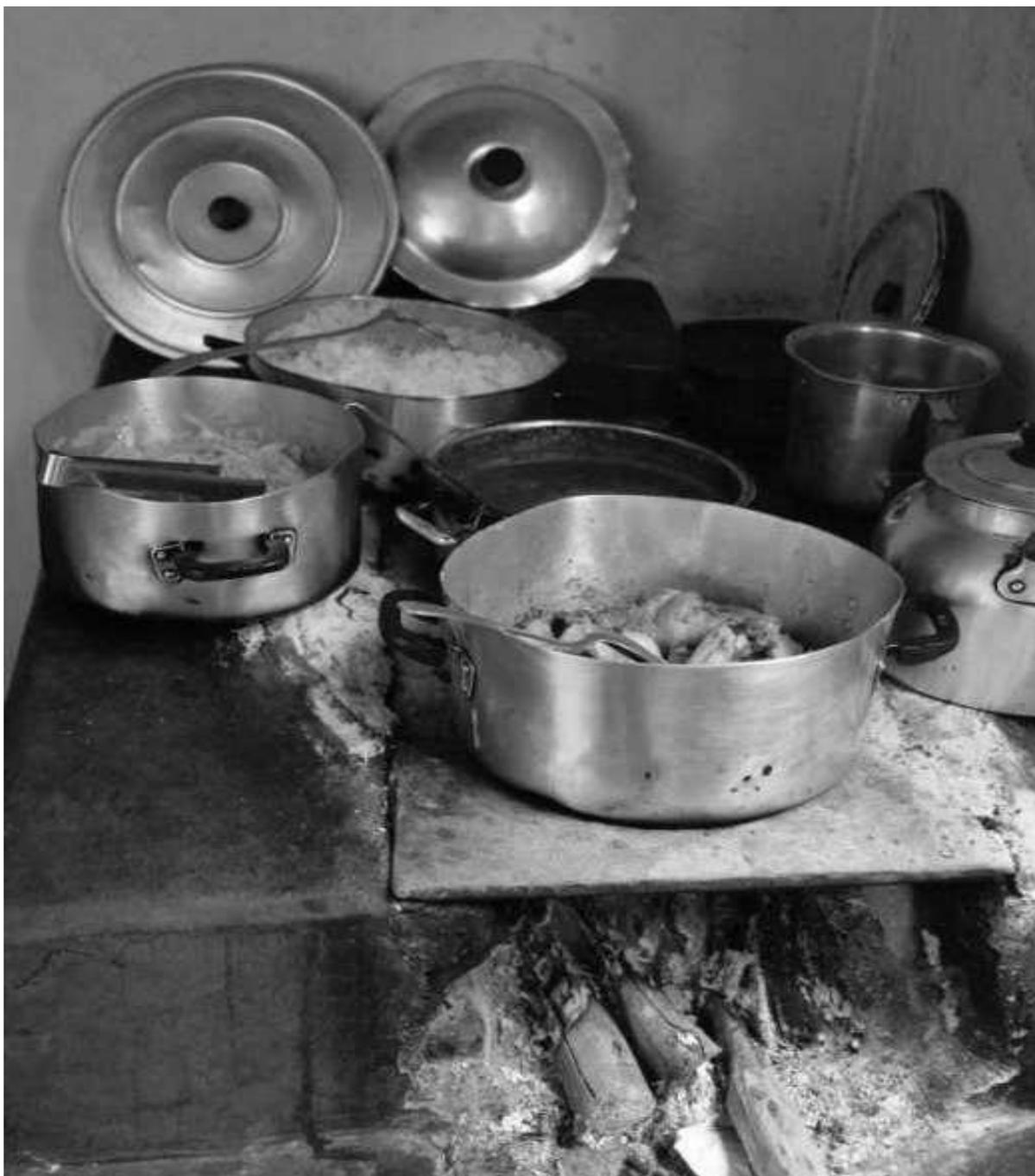
Assim sendo, essa atenção especial com os alimentos ingeridos pelos bebês e crianças na comunidade começa durante o período da amamentação. Eles sabem da importância do leite materno para os bebês, principalmente nos primeiros seis meses de vida, conforme conta o Sr. Paulo:

Mamei até os dois anos, meus filhos também. Hoje eles pede doação de leite materno o hospital. Meus netos também mamam no peito, falo com meus filhos, a não ser que o leite seja pouco, aí batia o fubá no pano branco, pozinho que sobrava fazia mingau com leite de vaca. Misturava com água, o leite não dava (NOTA DE CAMPO, set/ 2016).

A partir dos quatro meses, inicia-se a introdução de caldos na dieta dos bebês. Através dos relatos, percebemos a existência de uma grande preocupação com os alimentos que serão ofertados aos bebês. Eles começam com a oferta de caldo de arroz, caldo de feijão, seguido de feijão com chuchu amassado, feijão com angu e, a partir dos oito meses, comida mais cozida e amassada.

³⁶ Iyá Sandrali de Osun é o nome social/religioso de Sandrali de Campos Bueno. Iyálorisá, Autoridade Civilizatória da Tradição de Matriz Africana. Iyá Winnie de Yemanjá é o nome social/religioso de Winnie de Campos Bueno, Iyálorisá, Autoridade Civilizatória da Tradição de Matriz Africana. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: EST, v. 5, 2017. p. 717-79.

Figura 46 - Fogão a lenha



Fonte: Acervo Grupegi (2016)

Figura 47 - Frango com ora pro nóbis



Fonte: Acervo Grupegi (2018)

O Sr. Paulo descreve assim a rotina de alimentação das crianças:

Com um ano e meio, sopinha de macarrão, caldo grosso do arroz. Te dou essas sugestões como pai, você casou não tem experiência de vida, cria seu filho com leite materno, se não der, compra e dá a ele. A gente vai passando para o filho. A ligação da alimentação é muito importante, o leite de peito não é fraco, é sem hormônio e saudoso. Alimentação é na hora certa.
(NOTA DE CAMPO, set/ 2016)

As crianças maiores também sabem da importância de se alimentar bem, de comer frutas, verduras e legumes. Durante uma roda de conversa, enquanto tomavam sorvete, visando amenizar o calor daquela tarde, elas iam relatando suas preferências por frutas, verduras e legumes e descrevendo as espécies de hortifruti existentes em seus quintais. Em resposta à pergunta, o que vocês mais gostam de comer, imediatamente sem hesitar, Lauriene respondeu: “doce!” e Ítalo, concordando com ela, disse: “doce de arroz, aliás, tudo, menos alface”.

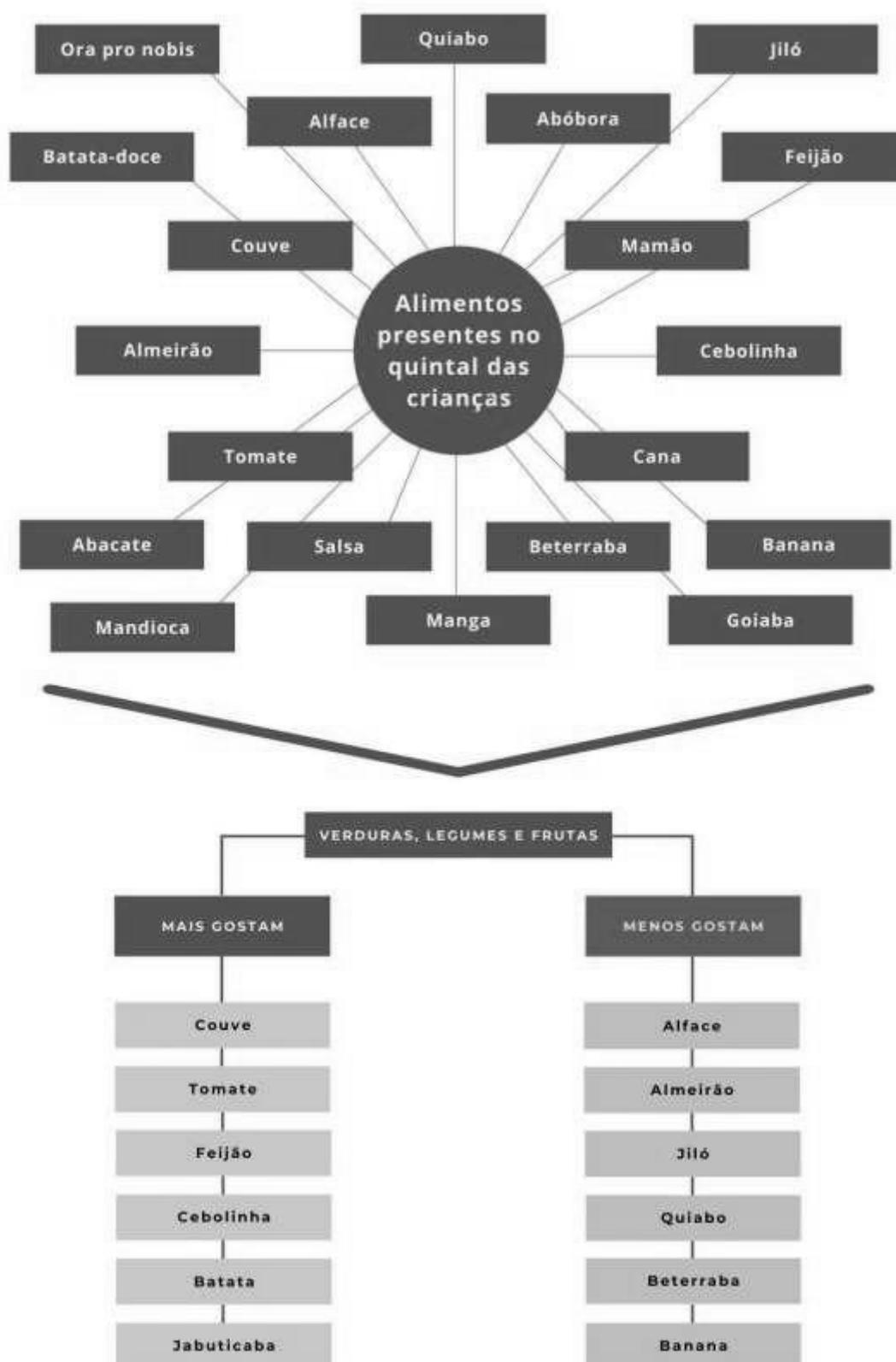
Figura 48 - Roda de conversa



Fonte: Acervo do Grupegi (2019)

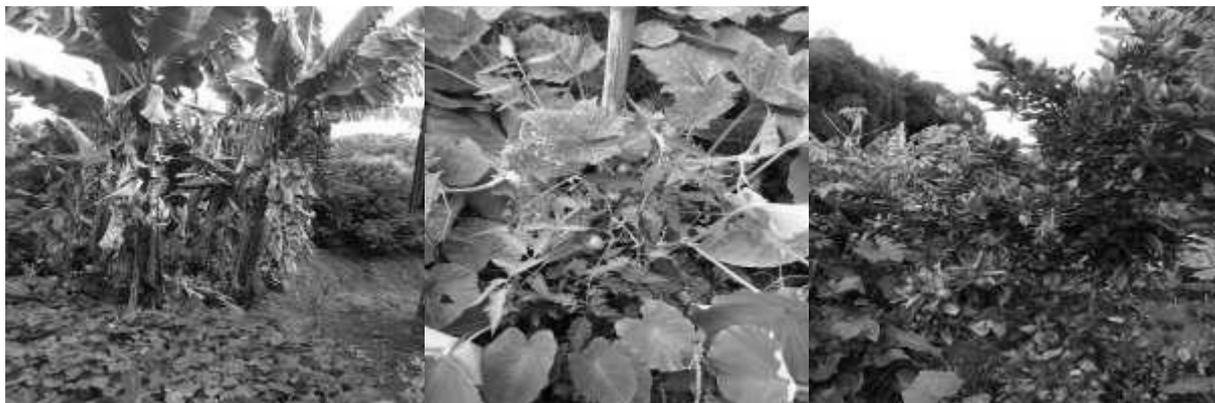
A essa altura, todos falavam ao mesmo tempo concordando que doces, carne e batata frita são muito gostosos, mas que jiló, fígado e beterraba. Perguntamos, então, que tipo de frutas e verduras eles tinham em seus quintais. Talita disse que encontraríamos em seu quintal: cebola, cenoura, couve, salsa, cana, alface, tomate, pimentão, ora pro nobis e morango. Já Maria Clara relata que, no quintal de sua casa, tem couve, beterraba, cenoura, alface, almeirão e cebolinha. Alice disse que, em sua casa, tinha couve, mas que as formigas comeram tudo. E as crianças iam, animadamente, descrevendo seus quintais. Com as informações dadas por elas, optamos por organizar em forma de um organograma os alimentos presentes nos quintais das crianças da comunidade e os alimentos de que mais gostam e os de que menos gostam, com a finalidade de visualizar as respostas, haja vista que elas se repetem.

Figura 49 - Mapa dos alimentos presentes nos quintais das crianças



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Figura 50 - Alimentos presentes nos quintais das crianças (bananeira e batata-doce, abóbora, tomate e taioba, laranjeira e mandioca)



Fonte: Acervo Grupegi (2019)

Entretanto, os alimentos de que elas mais gostam não estão inseridos em seus cardápios com muita frequência. Primeiramente, por não serem produzidos nos quintais ou nas cozinhas da comunidade ou por sua ingestão não lhes proporcionar “o sangue” necessário para serem saudáveis.

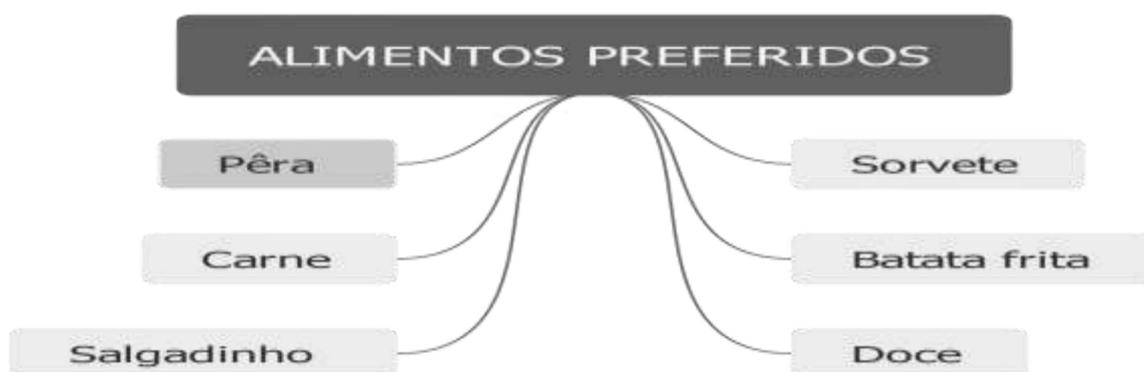
Em contrapartida, esses alimentos geralmente são os preferidos da maioria das crianças, por serem gostosos, agradáveis ao paladar e ocuparem grande destaque na mídia capitalista. Embora contenham alto teor de sódio, gordura trans, açúcar, corantes e conservantes, as indústrias alimentícias continuam produzindo-os e a indústria midiática exercendo com sucesso seu papel de apelar para um consumo cada vez maior, independentemente, se a ingestão dos alimentos ricos desses ingredientes causar prejuízos à saúde.

Isso ocorre haja vista que o habitus de se alimentar envolve não somente uma necessidade biológica, necessária para a sobrevivência do ser humano, mas também uma “dimensão imaginária, simbólica e social” (FISCHLER, 1995, p.16 - tradução nossa.), presentes nas diversas sociedades e infâncias, inclusive nas crianças da Colônia do Paiol.

Dessa forma, não podemos nos furtar da realidade, posto que as crianças e os bebês, sujeitos desta pesquisa, possuem uma singularidade, são infantes quilombolas, mas não se encontram excluídos de viverem sua infância no século XXI, imersos num país capitalista. Eles são atingidos pelas mesmas estruturas sociais e compartilham os mesmos desejos, anseios e aspirações que os seus demais contemporâneos geracionais. Portanto, eles se encontram num lugar comum,

vivem, brincam, desenvolvem, se alimentam “com nutrientes, mas também com o imaginário” (idem).

Figura 51 - Mapa dos alimentos preferidos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Interessante destacar que as crianças possuem clareza da necessidade da ingestão de alimentos saudáveis, como frutas e legumes na alimentação, a julgar pela imagem acima, quando aparece a pera como um alimento preferido por elas. Essa afirmativa traduz-se também na fala de Talita: “Beterraba? Só se estiver doente!” A menina, assim como as demais crianças presentes na roda de conversa, declara não gostar do paladar da beterraba, mas sabe da importância de ingerir o vegetal para a saúde.

Decerto que tanto Talita como as demais crianças não sabem que a beterraba é um vegetal rico em vitamina C, carotenoides, compostos fenólicos e flavonoides. De acordo com as informações da nutricionista Tatiana Zanin³⁷, ela ainda possui um composto de pigmentação conhecido como “betalaína, o que garante a cor escura característica, e é uma substância rica em antioxidantes e possui propriedades anti-inflamatórias”. Mas, certamente, elas associam sua ingestão com a saúde, a fala e vivência com adultos, como dona Nivalda, tem que comer o que dá sangue, o que fortalece o organismo, repõe vitaminas e combate os radicais livres trazendo benefícios ao organismo.

³⁷ Reportagem disponível em: <https://www.tuasaude.com/beneficios-da-beterraba/>

Tabela 1 - Informação nutricional da beterraba³⁸

Informação nutricional	Beterraba crua	Beterraba cozida
Energia	23 kcals	23 kcals
Carboidratos	3,5 g	3,4 g
Proteínas	1 g	1 g
Gorduras	0 g	0 g
Fibras	2,6 g	2,5 g
Vitamina A	3 mcg	20 mcg
Vitamina B1	0,04 mg	0,03 mg
Vitamina B2	0,02 mg	0,02 mg
Vitamina B3	0,2 mg	0,2 mg
Vitamina B6	0,04 mg	0,03 mg
Folatos	110 mcg	67 mcg
Vitamina C	15 mg	12 mg
Ferro	0,8 mg	0,7 mg
Potássio	340 mg	290 mg
Magnésio	19 mg	16 mg
Cálcio	17 mg	16 mg
Zinco	0,4 mg	0,4 mg

Obs.: A tabela acima traz a composição nutricional em 100 g de beterraba crua e cozida.

Assim sendo, é sabido que a relação existente entre as crianças e os adultos da comunidade do Paiol reflete as práticas culturais advindas de seus ancestrais evidenciando os fortes laços que estes mantêm com a sua cultura. Assim, conforme

³⁸ Informações disponíveis em: <https://www.tuasaude.com/beneficios-da-beterraba/>

descreve Fischler (2001, p. 66), “nós nos tornamos o que nós comemos” ou, ainda, adaptando a frase da dona Nivalda, “nós comemos o que dá sangue”.

4.2.4- Assim também se benze na Colônia do Paiol³⁹

“Chamo por Divino Espírito Santo três vezes: Fulano, Fulano, Fulano. Vai fazendo a oração e cruzando o terço. E vai dar certo”.
NOTA DE CAMPO, maio/2019).

Essa epígrafe se refere à fala de Maria das Dores, a dona Godi, como é conhecida por todos no quilombo do Paiol e na cidade de Bias Fortes.

O ato de benzer se refere a um ritual herdado dos antepassados e transmitidos de geração a geração através da oralidade, conforme pode ser constatado na fala a seguir: “Aprendi a benzer com minha falecida tia, há treze anos. Minha filha também sabe, mas não gosta ou tem vergonha. A gente não é eterno. O que você sabe não pode ficar só para você tem que ir passando pra frente”. (NOTA DE CAMPO, maio/2019).

Mas, afinal, o que é benzeção? Para responder a essa pergunta, recorreremos ao trabalho de Gomes e Pereira (1989), no qual afirmam que

uma benzeção é uma linguagem oro-gestual com a qual algumas pessoas -detentoras de poder especial- controlam as forças que contrariam a vida harmoniosa do homem. Benzer é garantir o funcionamento da normalidade desejada e conter o mal. (GOMES; PEREIRA, 1989, p.22).

Assim, quebranto, vento virado, cobreiro, pé destroncado, dor de cabeça, espinhela caída e cabelo quebrante são algumas doenças que fazem parte da cultura popular e que podem ser benzidas. A crença na benzeção reforça a ideia de que o corpo e o espírito não se separam e que “crer nessas coisas” (GOMES; PEREIRA, 1989, p. 20) é uma forma encontrada pelo homem de aliviar suas dores e

³⁹ Esse título faz analogia ao livro “Assim se Benze em Minas Gerais, de Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (1989).

curar suas doenças.

Cada benzedeira possui sua forma própria e específica de realizar sua reza. Para dona Godi, “a oração é sempre em voz baixa e não voz alterada. Benzo de longe com brasa. A pessoa liga, pede por telefone me dá o nome. Eu benzo. As palavras de Deus têm sido bom pra muita gente”. (NOTA DE CAMPO, maio/2019).

Nesse movimento, percebemos que as palavras são pronunciadas em tom baixo, o que nos impede de compreender o que está sendo dito. Pedimos à dona Godi para recitar uma oração. Ela, meio sem jeito, nos disse que algumas orações não podem ser reveladas, mas que nos ensinaria a oração que as parteiras utilizavam no caso de retenção da placenta e da qual só conseguimos ouvir uma frase: “Minha santa Margarida”⁴⁰..., e concluiu “minha avó era parteira, hoje não tem mais parteira, é tudo no hospital”.

Fato é que, ao exercer a interseção a Deus pela cura, os benzedores, além das palavras, fazem-no, geralmente, utilizando alguns elementos da natureza ou mesmo respeitando seu ciclo. Dona Godi nos afirmou que domingo não se pode benzer e que só o faz em caso de extrema emergência. Na sequência nos disse:

Benzo o dia todo, qualquer hora, até o sol quebrar. Benzo com galho de mamão ou mamona, com brasa e água. Coloco a brasa no copo d'água, faço a oração. Se a brasa descer, quanto mais ela descer maior é o quebrante e precisa benzer três dias seguidos. Se a brase sobe, o quebrante é menor (NOTA DE CAMPO, maio/2019).

Pedimos à dona Godi que nos explicasse a diferença entre vento virado e quebrante, por tratar de doença ou mal muito comum nas crianças, o que as leva à maior necessidade de benzeção e, conseqüentemente, da cura. Ela nos disse que vento virado “é quando se deixa dar diferenças nas juntas”, ou seja, quando “uma das pernas ou um dos braços fica maior que o outro, já o quebrante é quando a criança não dorme direito e chora à toa”.

Nesse universo popular de cura e bem-estar, dona Godi ressalta a importância da fé a qual o “doente” deve ter e o dom do benzedor. “Primeiro é o dom, todo mundo tem o dom, é o dom que Deus dá, mas, pra benzer, só o que Deus confia. As crianças chegam e já vêm com fé, por isso sara mais rápido” (NOTA DE CAMPO, maio/2019).

⁴⁰ A expressão corporal, a voz e sua a entonação refletem a D. Godi no processo de benzeção.

A religiosidade do ser humano ultrapassou séculos e passou a conviver com técnicas modernas e com os avanços da medicina, reforçando que “as benzeções são a prova da luta do homem contra suas próprias limitações, num mundo ilimitado” (GOMES; PEREIRA, 1989, p. 21). O relato de Godi expressa bem essa relação do humano com o divino, com o sobrenatural.

Tem dias que vem dois, três e, se eu já não estou boa, a coisa fica feia, depois o problema dobra, fico com o peso. Mas Deus me dá forças, Deus tira o peso e passa pra pessoa (a que está benzendo). Negar, nunca neguei, Deus dá o dom. Tá precisando tem que ajudar. O dom que Deus deu, tem que usar ele. (NOTA DE CAMPO, maio/2019).

No ato de benzer, alguns elementos se sobressaem e outros são colocados à prova. A palavra, dita com toda sua potência, é utilizada para elevar um clamor, uma súplica a Deus, em prol da cura, da libertação do mal-estar que acomete um indivíduo. Conscientemente ou não, o pensamento de Bakhtin pode ser utilizado para ressaltar a importância da influência da palavra no conjunto dos ritos que formam o ato de benzer.

Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavra da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda de aspas), já de índole criadora. O papel dos encontros, das visões, das “iluminações”, das “revelações”, etc. De que modo as impressões da natureza entram no contexto da minha consciência. Elas são prenes de palavra, de palavra em potencial. [...] A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro. [...] A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: voz da própria vida, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus” (BAKHTIN, 2018, p. 402-403).

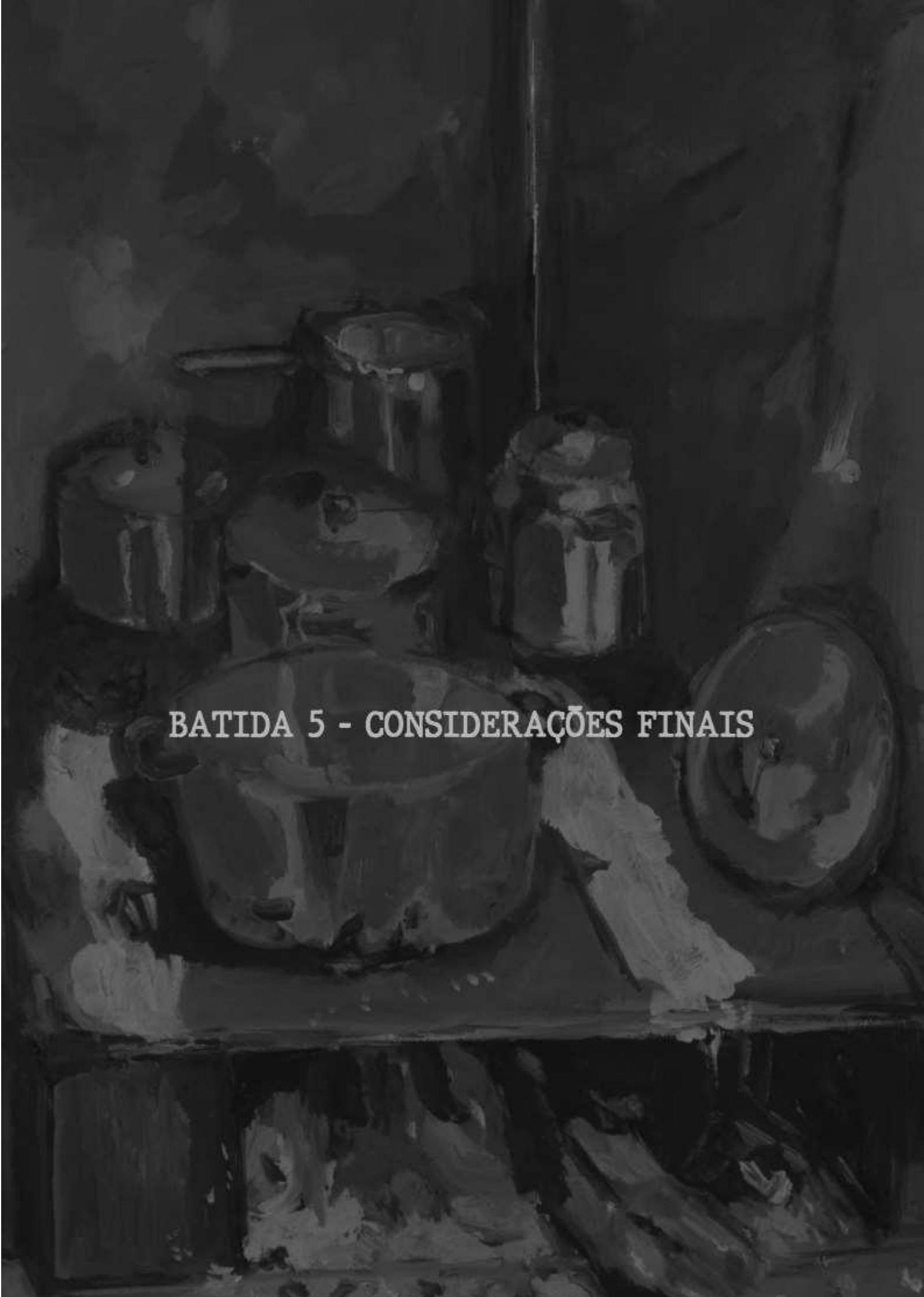
Dessa forma, podemos dar ênfase, primeiramente, à palavra da mãe, que, necessariamente, não precisa ser benzedeira, mas, sendo mãe, sua palavra possui força e “poder” na vida filho. A fala da Maria José, moradora da comunidade e mãe de Isaac, nos revelou a importância de a própria mãe benzer seu filho, já que, de acordo com ela, “criança tem espírito fraco e por isso precisa ser benzida. Deus te guarde e te protege meu filho! Rezo e entrego para Nossa Senhora após benzer. Só

rezo meu filho. Rezo três vezes, olha como ele está tranquilo”! (NOTA DE CAMPO, maio/2019).

Mas, em outros momentos, faz-se necessário recorrer à “palavra alheia”, à palavra outra, da benzedeira a qual, através da sua benzeção, que, de acordo com Gomes e Pereira,

é uma fala ao inconsciente coletivo, de onde se retira a doença e onde se coloca, pela palavra, a saúde, restaurando-se o equilíbrio. [...] É interessante observar que a reza do outro é sempre importante: os familiares do doente solicitam aos amigos, parentes e pessoas conhecidas o favor da oração em prol do enfermo. É como se estabelecesse um círculo – através das preces – em volta do mal que, fechado, sucumbiria. A benzeção – além de ser a oração do outro – é o rito mágico e eficaz, comprovadamente curador”. (GOMES; PEREIRA, 1989, p. 28).

Portanto, a figura do(a) benzedor(a), tão respeitada e procurada em comunidades mais afastadas e/ou específicas, como na Colônia do Paiol, é, atualmente, bastante escassa. Dona Godi, por exemplo, é uma das poucas benzedeiros que ainda exercem esse papel na comunidade.



BATIDA 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
(SARAMAGO, 1995, p. 279)

Caminhando, em plena manhã de outono, pelas ruas da Colônia do Paiol, observávamos o ir e vir das crianças, seus risos, gritos e correrias. O campo ou “campão”, como é designado pelas crianças, encontrava-se repleto delas. Resolvemos virar à esquerda, sentido de quem vem da cachoeira, e enveredar por um lado o qual não estávamos muito acostumadas a frequentar.

De repente, uma cena nos chamou atenção, três meninas brincavam animadamente, sentadas no chão, envoltas por folhas de bananeiras, chuchu, bonecas e uma faca. Paramos e iniciamos um diálogo. No início, somente a mais velha, Ana Mara, de 7 anos, nos respondia de cabeça baixa, sem olhar para nós, enquanto as outras duas menores, Kailainy, 5 anos, e Hilinha, 6 anos, riam das respostas envergonhadas.

Perguntamos, o que elas estavam fazendo com aquelas folhas de bananeiras e elas nos responderam: - Brincando.

Eliete⁴¹ insistiu na pergunta: - Sim, vocês estão brincando, mas de quê? De fazer peteca? Ana Mara, logo tratou de responder: - Não. Fazer vestidos e brincos. A essa altura, ela picava chuchu manuseando a faca com tanta destreza, que me apavorou. Enquanto eu perguntava a ela: - Onde você aprendeu a cortar o legume desse jeito? Você não tem medo de utilizar a faca? Ela, calmamente, me respondeu: - Não, estou acostumada. Acompanho minha mãe na arrumação do almoço e da

⁴¹ A Professora Eliete é a coordenadora do trabalho e estava presente nesse dia.

cozinha, pico chuchu e inhame. Eliete encontrava-se envolvida com as duas meninas menores e, quando se virou para nós, estava usando um brinco de folha de bananeira confeccionado por elas.

A brincadeira em questão reflete o resultado das práticas e dos saberes tradicionais e culturais existentes no cotidiano da comunidade, muitas dessas passadas de geração a geração, por meio da oralidade, e pelas vivências constituídas no dentro e no fora das casas, nas ruas, nas escolas e nos seus espaços de brincadeiras habitados por histórias, através das ações de adultos e crianças, por humanos percursos.

As crianças da Colônia do Paiol são marcadas na construção de suas identidades, pelas suas vivências, pelo seu ser e estar num espaço-território onde persistem práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida. Essas (re)elaborações são construídas nas tessituras com os e as mais velhas, na participação ativa na vida comunitária, nos valores familiares e no desenvolvimento de suas brincadeiras. Nessa concepção, as crianças reproduzem, através do brincar, elementos significativos que expressam seus valores ancestrais, ritmos, histórias e todo o simbolismo expresso em sua cultura.

Diante do exposto, os quilombos representaram e ainda representam um lugar longe de ser único, singular e homogêneo, mas um espaço vivo, de profundas transformações, repleto de múltiplas paisagens, sons, cores e odores resultante das ações humanas e culturais amalgamados numa dimensão geo-histórica.

Assim, as crianças quilombolas, no contexto da comunidade do Paiol ou mesmo do período colonial, viveram suas infâncias, ou parte dela, num contexto diferenciado daquele vivido por seus pares nas fazendas, nos engenhos e nas cidades. Nos quilombos, elas conheceram outras experiências, aprenderam, ensinaram, brincaram, viveram e (re)elaboraram suas vivências.

Scarano (2015) nos dá uma ideia desse processo, ao relatar as condições de vida que as crianças presentes nos quilombos mineiros viviam. O trecho a seguir foi obtido através de uma narrativa presente em um documento⁴² encontrado nos arquivos mineiros, no qual se descrevia o momento de destruição de um quilombo.

Notamos assim, que se reproduzia no quilombo a vida familiar do lugar e outro aspecto que chama a atenção é que também, em

⁴² Belo Horizonte, arquivo público Mineiro, Seção colonial, 56, p. 23, 24, ms.ff

alguns deles se reproduzia a sociedade do momento [...]. No quilombo, havia uma mistura de costumes e tradições africanas e também portuguesas [...]. Evidentemente, dependendo do grupo majoritário que integrava um quilombo, bem como de inúmeras outras circunstâncias, as crianças cresciam com determinados hábitos e tipos de educação [...]. O modo de viver e de educar as crianças seguiria mais os costumes ancestrais [...]. conseguindo impor seus valores (SCARANO, 2015, p.130-131).

Essa narrativa nos permite interpretar como viviam as crianças quilombolas nesse período histórico. A pista que nos conduz a tal ousadia foi justamente a afirmativa de que as crianças eram educadas seguindo os costumes ancestrais e que, através deles, conseguiam o feito de impor seus valores.

Para melhor entendimento desse cuidar e educar com foco na ancestralidade, trazemos para o diálogo a compreensão do professor Julvan Moreira de Oliveira acerca da base filosófica referente a sabedoria ancestral. Para o referido autor,

A base de toda essa sabedoria ancestral está na crença de uma força vital que reside em toda natureza: os quatro elementos (terra, água, fogo e ar) são sentidos material e existencialmente, provocando o indivíduo a estabelecer uma relação elementar com a matéria dinâmica em movimento (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Dessa forma, os quatro elementos percorrem o imaginário africano, cruzam territórios, atravessam oceanos e aportam em novas terras que tendem a desvalorizar o cidadão e a herança da ancestralidade africana. Nossa expectativa, ao tecermos essa conversa com o texto de Oliveira (2009), não é de aprofundar essa questão, haja vista não ser este o foco da pesquisa. Entretanto, é preciso ressaltar que o universo africano agrega e integra pessoas, cultura e natureza de maneira indissociável, baseado no respeito mútuo entre todos os seres e, a partir desse encontro, emergem “nascimentos e acontecimentos” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 504).

Nesse sentido, longe de parecer algo simples o “elemento terra”, materializado na forma de território, torna-se um elo de aproximação entre as crianças africanas e as crianças quilombolas do período colonial brasileiro e da colônia do Paiol, vez que ambas possuem uma história de luta e resistência pela posse e manutenção de suas terras, do seu chão, de seus territórios.

Conceito de grande visibilidade na Geografia, o território é um termo caro na questão quilombola, ele envolve uma dimensão de poder, de controle político, social

e econômico, do outro sobre esse espaço e do próprio sujeito integrante desse local. Ao serem capturados em suas terras na mãe África, os cidadãos perdiam sua identidade, suas famílias, sua cultura e seus direitos e, ao desembarcarem no litoral do Novo Mundo, faziam-no na condição de escravizados, de sujeitos desaculturados, apátridas e sem nenhum direito.

Os quilombos significaram, nessa ótica, uma saída para escapar das atrocidades dos cativeiros, uma possibilidade de buscar formas de organização e controle de um novo território, de produzir, formar suas famílias, criar e educar seus filhos, suas crianças. Contudo, o pós-abolição e o decreto na Constituição de 1988 não representam mudanças significativas e concretas na situação desse marco legal. Fato é que, até hoje, os moradores quilombolas da Colônia do Paiol não possuem a titulação de suas terras, o que não os impede de continuar lutando, sonhando.

Trazendo um olhar poético para o texto, recorreremos ao artigo “Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância”, de Barbosa e Richter (2015). As autoras chamam atenção para a importância do lugar, na vida do ser humano o que nos propõe a refletir o significado desse lugar, do quilombo na vida desses sujeitos.

Os lugares, sejam eles a casa, a escola, a rua, o pátio, para as brincadeiras são sempre espaços sagrados. “[...] Quando nasceu a agricultura, ganhamos o sentido do lugar. A partir de então, fomos dando nomes aos sítios, adocicamos o chão. Entre a paisagem e a humanidade criaram-se laços de parentesco. A terra divinizou-se, tornou-se mãe” (COUTO, 2011, p. 73). Passamos a dispor de uma raiz, de um chão perene, “de um ventre”. Nossa casa, nossa terra (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 495).

É nessa terra, nesse chão, nesse território, que os ancestrais das crianças que atualmente habitam a comunidade do Paiol teceram seus sonhos, ousaram ser livres, semearam esperança e construíram uma relação afetiva com o território, transmitida de geração a geração. Na nota de campo a seguir, esse sentimento é passado pela fala do “Tio Paulo”: “Dar valor, honrar a origem, nossa terra, nossa raça, nossa cultura. Um dia eu vou embora, mas eles (as crianças) ficam, eles dão continuidade na cultura”. (NOTA DE CAMPO, dez./2018)

As palavras do Sr. Paulo apontam para uma narrativa forjada de preocupação e compartilhada pelos moradores mais antigos da Colônia do Paiol. O grande incômodo refere-se à fragilidade existente por parte das crianças e jovens, no que

tange ao reconhecimento da comunidade enquanto remanescentes quilombolas, à concretude e à perpetuação de sua identidade cultural.

A cultura, base das relações sociais de um povo, deve ser compreendida como um conjunto de saberes e tradições autênticas, perpetuados através da interação social entre os indivíduos de uma comunidade ou sociedade. De acordo com Furtado et al (2014), a cultura deve ser entendida como

campo simbólico, por possibilitar aos sujeitos uma complexa rede de relações sociais capaz de significações por meio de símbolos, signos, práticas e valores. Nesse contexto, as comunidades passam a ser compreendidas a partir de suas singularidades, individualidades próprias e estruturas específicas. A cultura é percebida, portanto, como um sistema de códigos que comunicam o sentido das regras a fim de orientar as relações sociais (FURTADO et al, 2014, p. 107).

Daí a preocupação de “tio Paulo” em fazer com que as crianças e os jovens da comunidade busquem conhecer, honrar e perpetuar os costumes e as tradições presentes naquele corpo social.

Assim, imersos nesse lugar permeados por conflitos, encontramos práticas de resistência, manutenção e reprodução de seus modos de vida, incorporadas às características do lugar em que se encontram. Os saberes tradicionais e culturais e as práticas de cuidados aos infantes estão presentes no cotidiano da comunidade, muitas desses passados de geração a geração por meio da oralidade, explícitos nas falas, nos gestos e nos cuidados com alimentação e a saúde dos adultos em relação às crianças.

Nesse movimento, estudar o cuidado com os bebês e as crianças quilombolas em sua comunidade, em seu espaço, na interação com seus pares, através de suas brincadeiras, nos permitiu conhecer o protagonismo das mulheres, mães, irmãs mais velhas e avós que são as que cuidam e educam através de suas experiências e vivências.

Finalizando esta batida, destaca-se que a escolha da epígrafe ocorreu em virtude da certeza de que não seria possível tecer as conclusões para este trabalho. O término desta etapa representa o encerramento de um ciclo, o início de um outro e a continuação de uma caminhada após tantas leituras, reflexões e análises direcionadas e associadas às experiências vivenciadas por crianças e bebês quilombolas.

A consciência dessa incompletude advém da compreensão, num primeiro momento, da impossibilidade de se esgotar um estudo, ainda mais em se tratando de um tema tão complexo e dinâmico como este. Em segundo, pela configuração atual dos cenários político, social e econômico os quais abarcam os países latino-americanos. Não permitir o esquecimento dessas comunidades é um compromisso ético que, enquanto pesquisadores, devemos assumir com esses sujeitos que tão gentilmente nos receberam em suas casas. Soma-se a esse quadro de regressão social, da manutenção e ampliação da pobreza, do desemprego, do não acesso aos bens necessários para se viver com dignidade, o contexto de uma pandemia provocada pelo COVID 19. Portanto, há necessidade de “ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já”, de continuar nesse caminho trilhado.

Por fim, ao entrar nessa comunidade, nas casas dos seus moradores, compartilhar conjuntamente do alimento que dá sangue, construiu-se o “nós”, superando “o eu e o outro”, num processo revestido de singularidades que se concretiza em torno do humano.

REFERÊNCIAS

ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. **Quilombo em festa: Pós-colonialismos e os caminhos da emancipação social.** (Tese de doutorado). 2012. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra, 2012.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias.** Manaus: UEA Edições, 2011.

ALVES, Carine Costa. **Quilombolas crianças de São Raimundo de Tapuru: infância diferenciada à luz dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/25236>. Acesso em: 23 jul 2016.

AMORIM, Marília. **O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico.** In Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 50, n.4, 1998, p. 79-88.

ANTONIL, André João. **Cultura e Oplulência do Brasil por suas Drogas e Minas.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance.** São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015.

BARROS, Manuel de. **Retrato do artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 4887/2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 16/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Disponível em

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 05 mar 2016.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas-PAR**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 05 mar 2016.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília, 2004. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho (MT). **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.andi.org.br/file/51336/download?token=2HPSkO8I>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9200-texto-referencia-educacao-escolar-quilombola&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev 2016.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. B. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASALDÁLIGA, Pedro. Texto no encarte do LP Missa dos Quilombos. Milton Nascimento; Pedro Casaldáliga; Pedro Tierra. BMG Ariola, 1982.

CHAMBOULERYON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentistas. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 55-83.

CHISTÉ, Tânia Mota. **A Linguagem na constituição da subjetividade da criança negra da comunidade de Araçatibe/ES: A perspectiva histórico-cultural**. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP-Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3248d.pdf. Acesso em: 05 ago. 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo da; AMORIM, Cassiano Caon. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 237- 256, 2016.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo da; BARROSO, Vinícius Santos. (2018). Mapas Vivenciais e a Pesquisa com Crianças. Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância. **Anais...** Brasília(DF) UnB, 2018. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/territoriosdeinfancia/89879-Mapas-Vivencias-e-a-Pesquisa-com-Crianças>. Acesso em: 20 nov. 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. (Tese de Doutorado). 2010. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

COUTO, Mia. Terra sonâmbula. Lisboa: Companhia das Letras, 2007.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar, n. 24, Editora UFPR, p. 213-225, 2004.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.) **Educação da infância: história e política**. 2 ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

FCP- **Fundação Cultural Palmares**. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso em: 02 abr. 2016.

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni and CAMPOS, Edson Nascimento. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online]. vol.7, n.2, p.95-108, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200007>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Os conceitos de Vivência e Reelaboração Criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 16, nº 1, p. 213-226, 2018.

FISCHLER, Claude. **El (h)omnívoro**. El gusto, la cocina y el cuerpo. Traducción de Mario Merlino. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A, 1995.

FURTADO, Marcella Brasil; SUCUPIRA, Regina Lúcia; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, vol. 26, nº 1, p. 106-115, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos lingüísticos. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. Caderno de estudos IV para iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

GRAUE, Maria E.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GOES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo:

Contexto, 2016.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Assim se benze em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Juiz de Fora: UFJF, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.

HEYWOOD, Collin. **O desaparecimento da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLQUIST, Michael. A Fuga do Cronotopo. In: BEMONG, Nele. **Bakhtin e o Cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. 1 edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 42.

JOUANNA, Arlette. O imaginário do sangue e de sua pureza na França antiga. In: ROUX, Jean-Paul. **Le sangue. Mythes, symboles et réalités**. Paris: Fayard, 1988.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015.

JOVINO, Ione da Silva. **Entre o Sentimento da Infância e a Invisibilidade das Crianças Negras**: Ambiguidade no século XIX. GT-21: Afro-Brasileiros e Educação. Disponível em: file:///D:/material%20disserta%C3%A7%C3%A3o/gt21-4281-int.pdf Acesso em: 10 dez. 2020.

LEITE, Maria Jorge S. **Conceição das Crioulas**: terra, mulher e identidade étnica no Sertão de Pernambuco (Dissertação de mestrado). 2001. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: percurso teórico-metodológico e contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: **O pequeno visitante**: Espaço Desacostumado e a Geografia na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapas Narrativos e Espaços de Vivências: Cartografando os lugares de Infância. In: LOPES, Jader Janer M.; FREIRE, Daniela (orgs). **Infância e Crianças**: lugares em diálogos. Cuiabá: EDUFMT, 2012b.

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: Espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, [S.l.], p.211-227, jun. 2012. ISSN 2175-3709. Disponível

em:<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3193>. Acesso em: 20 jan. 2018. doi: <https://doi.org/10.7147/GEO12.3193>.

LOPES, Jader Janer Moreira; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPEd – GT 21 e 07. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 227-248, 2015.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Remanescentes das Comunidades de Quilombos, da resignificação ao imperativo legal**. (Dissertação de mestrado). 2008. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

MARINHO, Ingrid da Silva; SOUZA, Luzia Thamires da Silva. Imagem/ mensagem: a sensibilidade do olhar na construção do texto-imagem. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Responsividade Bakhtiniana: na Educação, na Estética e na Política**. Juiz de Fora. Editora UFJF, 2011, p.469.

MARTINS, Júlia Ritez; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. A criança celestial: perambulações entre Aruanda e o inconsciente coletivo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21 – n. 3, p. 487-506. 2009.

MARTINS, Lilian Al-Chuer Pereira; SILVA, Paulo José Carvalho; MUTARELLI, Sandra Regina Kuka. A teoria dos temperamentos: do corpus hippocraticum ao século XIX. **Memorandum 14**, Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, abril/2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/martisilmuta01.pdf>

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo. Martin Fontes, 1998.

MELLO, Marisol Barenco de. Autorias Infantis: O brincar como exotopia. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Responsividade Bakhtiniana: na Educação, na Estética e na Política**. Juiz de Fora. Editora UFJF, 2011, p.289.

MESQUITA Olênia Aidê L.; MEDEIROS Rose Marie N. Significações culturais e simbólicas da dança do Maculelê do Balé Folclórico da Bahia: apontamentos para o conhecimento da dança na educação física. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, vol.27, nº 4, p, 207-218, 2019.

MICARELLO, Hilda A. L. Silva; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana**. São Paulo, ago./dez. 2014.

MORAIS, Aisiane Cedraz. **O cuidado à criança quilombola no domicílio à luz da teoria transcultural de Leininger**. (Tese de doutorado). 2013. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, vol. 28, p. 56-63, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NASCIMENTO, Milton; CASALDÁLIGA, Pedro; TIERRA, Pedro (Compositor). **Missa dos Quilombos**. Diadema: Ariola, 1982. (Versão em LP, 11 Faixas).

NEVES, André. **OBAX**. São Paulo: Brinq-Book, 2010.

OSUN, Iyá Sandrali; YEMANJÁ, Iyá Winnie de. **ME VEJA UM PRATO SAGRADO!** A importância do processo de preparo dos alimentos nos terreiros no Rio Grande do Sul. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: EST, v. 5, 2017. p. 717-729.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e educação**: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. (Tese de Doutorado). 2009. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PANTEVIS, Mathusalam Suarez. Coitado menino está doente: Relación de los niños com el ser extranjero”. Tese (Doutorado)-Educação. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018.

PANTEVIS, Mathusalam Suarez. **Deixar as crianças soltas no terreiro ajuda a andar mais rápido**: olhar das crianças sobre se próprio quilombo. Relatório de Estágio pós-doutoral. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ/RJ. Relatório do pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

PANTEVIS, Matthusalam Suarez; CASTRO. Eliane Rodrigues de Castro. Resistencia y lucha por permanecer em el espacio-tempo. Cronotopos infantiles. In: GONZÁLES, Martín Plascencia & tal. **Infancias**: contextos de acción, interacción y participación. 1ª edição. Neiva: Ediciones de la Noche, 2020. p.237.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 9.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRADO JÚNIOR. Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo. Editora Brasiliense. 1994.

PEREIRA, Rosane Suely May Rodrigues; REIBNITZ, Kenya Schmidt; MARTINI, Jussara Gue; NITSCHKELL. Doação de sangue: solidariedade mecânica versus solidariedade orgânica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, vol. 63, nº 2, p.322-327, mar./abr. 2010.

PESSOA, Fernando. **Novas poesias inéditas**. Lisboa: Ática.1973.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUEIROZ, Cláudia. **Discursos, imagens e sentidos – diálogos com os heróis no subsolo**: uma pesquisa em três atos com os cotidianos em de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

QVORTUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa** [Versão eletrônica], vol. 36, nº 2, p. 631-643, 2010.

REIS, João José, GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2016.

REZENDE, Joffre Marcondes de. **À Sombra do Plátano**: Crônicas de História da Medicina. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

RIBEIRO, Ricardo Pereira; PIRANI Denise. As Áfricas Brasileiras. as políticas públicas em torno dos territórios quilombolas. **Conecte-se!** Revista Interdisciplinar de Extensão. V.3, nº 6, 2019.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. **O corpo, o comer e a comida**: um estudo sobre as práticas corporais e alimentares no mundo contemporâneo [online]. Salvador: EDUFBA, 2008.

SANTOS, Millton et al. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SCARANO, Julita. Crianças esquecidas de Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 107-136.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2002.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Lisboa: Companhia das Letras, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**. Revista de Sociologia, n. 4, p. 91-113, 2008.

SILVA, José Artur do Nascimento; MOREIRA DE OLIVEIRA, Julvan. A árvore é davida, o saber é ancestral, a tradição é oral: narrativas das crianças e negros quilombolas de Muquém, AL. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 273-300, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1013>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SILVA, Alberto da Costa. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Djalma Antônio da. **O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano**. (Tese de doutorado). 2005. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2005.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Diálogos Makii de Francisco Alves de Souza**: Manuscrito de uma congregação católica de africanos Mina, 1786. São Paulo: Chão Editora, 2019.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se. Panorama Histórico, Identitário e Político o movimento Quilombola Brasileiro**. (Dissertação de mestrado). 2008. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da Infância de língua inglesa. (Tese de Doutorado). 2013. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, col. 23, n.3, p.1007-1030, set./ dez. 2018.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 924–946, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo, SP: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo, SP: Difel, 1983.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Tânia. Criança do lugar e lugar de criança. **Cadernos ANPED**, vol 29, p. GT07 - 2482, 2006.

VERBENA E FARIA, Eliete do Carmo Garcia; CASTRO, Eliane Rodrigues de. **“Pego, depois solto”**. Brincadeiras de crianças e o imaginário infantil na comunidade quilombola Colônia do Paiol. In: PANTEVIS SUÁREZ. M. Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica, en el TOMO I: Prácticas, Saberes, Conocimientos. Bogotá. Fundación Universitaria del Área andina, 2018.

VERBENA e FARIA, Eliete do Carmo Garcia. **Lugares da infância**: mobilidades e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. (Tese de doutorado). 2014. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia da USP**, São Paulo, vol. 21, nº4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na Infância**. Tradução: Zoia Ribeiro Prestes São Paulo: Ática, 2009.

Anexos

Anexo A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Tem que comer o que dá sangue**”: saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é “identificar as práticas do cuidar e educar das crianças quilombolas entre pares e intergeracional”. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se desenvolvem as práticas do cuidar e educar de crianças quilombolas da comunidade Colônia do Paiol, a partir das experiências do coletivo, das relações com as tradições e da ancestralidade.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: rodas de conversa, contação de histórias, oficina de fotografias, desenhos e mapas vivenciais. Para o desenvolvimento destes instrumentos metodológicos da pesquisa, as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) serão consideradas devido à pandemia da Covid-19. Assim, os protocolos de prevenção contra o coronavírus serão respeitados, como a não realização de aglomerações no local da pesquisa, o uso regular de álcool gel, a higienização constante do local e uso obrigatório de máscaras em todos momentos das vivências das atividades com a participação das dez crianças da comunidade Colônia do Paiol. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, pelos cuidados adotados, pois o(a) participante poderá sentir inseguro(a) e recusar o uso de máscara durante a realização de rodas de conversa, contação de histórias, oficina de fotografias, desenhos e mapas vivenciais que serão propostos e vivenciados pela pesquisadora com a participação de dez crianças que devem usar máscaras em todos os momentos para colaborar com as medidas de prevenção da Covid-19. Se isso acontecer, a criança poderá deixar de participar da pesquisa.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@uff.edu.br



Mas, a pesquisadora irá explicar a importância do uso da máscara para evitar o coronavírus. Também poderá ocorrer alterações emocionais ao lembrar momentos da infância vivenciados na comunidade. A esse respeito, poderemos interromper a atividade do dia e remarcar-la para outra data. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, esse processo será realizado numa relação dialógica, e todos os cuidados necessários serão seguidos nesse momento de isolamento social, considerando a necessidade de se manter o isolamento social recomendado contra o coronavírus.

A pesquisa pode ajudar a *dar visibilidade à comunidade quilombola Colônia do Paiol, elaboração de materiais, como mapas, postais. Resgate das práticas culturais com as crianças e a valorização do ser quilombola.*

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Eliane Rodrigues de Castro
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98887-4095
E-mail: eliane.castro.paiol@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@uff.edu.br

Anexo B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Tem que comer o que dá sangue”**: saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é “identificar as práticas do cuidar e educar das crianças quilombolas entre pares e intergeracional”. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se desenvolvem as práticas do cuidar e educar de crianças quilombolas da comunidade Colônia do Paiol, a partir das experiências do coletivo, das relações com as tradições e da ancestralidade.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você “rodas de conversa, contação de histórias, oficina de fotografias, desenhos e mapas vivenciais”. Para o desenvolvimento destes instrumentos metodológicos da pesquisa, as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) serão consideradas devido à pandemia da Covid-19. Assim, os protocolos de prevenção contra o coronavírus serão comunidade Colônia do Paiol.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, pelos cuidados adotados, pois o(a) participante poderá sentir inseguro(a) e recusar o uso de máscara durante a realização de rodas de conversa, contação de histórias, oficina de fotografias, desenhos e mapas vivenciais que serão propostos e vivenciados pela pesquisadora com a participação de dez crianças que devem usar máscaras em todos os momentos para colaborar com as medidas de prevenção da Covid-19. Se isso acontecer, a criança poderá deixar de participar da pesquisa. Mas, a pesquisadora irá explicar a importância do uso da máscara para evitar o coronavírus. Também poderá ocorrer alterações emocionais ao rememorar momentos da infância vivenciados na comunidade.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / Email: cep.propesq@ufff.edu.br



A esse respeito, poderemos interromper a atividade do dia e remarcá-la para outra data. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, esse processo será realizado numa relação dialógica, e todos os cuidados necessários serão seguidos nesse momento de isolamento social, considerando a necessidade de se manter o isolamento social recomendado contra o coronavírus respeitados, como a não realização de aglomerações no local da pesquisa, o uso regular de álcool gel, a higienização constante do local e uso obrigatório de máscaras em todos momentos das vivências das atividades com a participação das dez crianças da.

A pesquisa pode ajudar a *dar visibilidade à comunidade quilombola Colônia do Paiol, elaboração de materiais, como mapas, postais. Resgate das práticas culturais com as crianças e a valorização do ser quilombola.*

A pesquisa pode ajudar “a *dar visibilidade à comunidade quilombola Colônia do Paiol, elaboração de materiais, como mapas, postais. Resgate das práticas culturais com as crianças e a valorização do ser quilombola*”.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável: Eliane Rodrigues de Castro

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 98887-4095

E-mail: eliane.castro.paiol@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufff.edu.br