UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE

FLAVIA QUERINO DA SILVA

ETNICIDADES ENTRE CRIANÇAS DA ESCOLA REUNIDAS BARROSO DE CAMAMU/BA: DAS BRINCADEIRAS AO SAMBA DE RODA.

JEQUIÉ/BAHIA
2017

FLAVIA QUERINO DA SILVA

ETNICIDADES ENTRE CRIANÇAS DA ESCOLA REUNIDAS BARROSO DE CAMAMU/BA: DAS BRINCADEIRAS AO SAMBA DE RODA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas.

Orientação: Profª. Drª. Ana Angélica Leal Barbosa

JEQUIÉ/BAHIA

2017

S586e Silva, Flavia Querino da.

Etnicidades entre crianças da escola Reunidas Barroso de Camamu/Ba: das brincadeiras ao samba de roda / Flávia Quirino da Silva.- Jequié, UESB, 2017.

142f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Éticas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Profª. Drª. Ana Angélica Leal Barbosa)

1.Relações Étnicas 2.Identidade 3.Crianças 4.Quilombo I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título

CDD – 370.981

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

FLAVIA QUERINO DA SILVA

DAS BRINCADEIRAS AO SAMBA DE RODA EMERGEM AS RELAÇÕES ÉTNICAS ENTRE CRIANÇAS DA ESCOLA REUNIDAS BARROSO DE CAMAMU/BA.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade- PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Campus de Jequié.
Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação.**

Aprovada em: 18 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Ana Angélica Leal Barbosa
Profª. Drª. Ana Angélica Leal Barbosa- UESB **(Orientadora)**

Marise Santana
Profª. Drª. Marise de Santana- UESB
Examinadora

Zoraya Maria de Oliveira Marques
Profª. Drª. Zoraya Maria de Oliveira Marques- UNEB
Examinador

JEQUIÉ
2017

Aos meus pais Clemilton e Valdeci, irmãos Josivaldo, Mytsa e Fellipe e a todos que sonharam comigo. Agora é realidade!

AGRADECIMENTOS

Gesto nobre é agradecer. Sempre que leio agradecimentos fico pensando na dimensão do ato de reverenciar pessoas que são parte da colcha de retalhos tecido a muitas mãos. Então, aprendi com elas a começar assim: Meu Deus, Senhor e Criador do Universo, Graças Te dou pelo dom da vida e nela todo aprendizado, nos momentos de dor, solidão e angústia foi a Ti que recorri e recorro, nos silêncios e altares uni o meu sacrifício ao Teu. Gratidão neste caminhar, aos meus FAMILIARES: Meus Avós (*in memória* Manoel Melquíades e Maria Venância, Honório Quirino e Áurea Maria), Mainha – Valdeci, Painho – Clemilton, irmãos: Mytsa Carla, Fellipe Querino e Josivaldo Silva, aos muitos tios e tias representados por Nê, Cleuza (*in memória*), Cosme e Jair, primos e primas nas pessoas de Alexsandra, Regina e Getúlio Júnior, ao meu cunhado Emerson e família Benes pelo apoio, sem palavras para descrever os momentos em que eles foram silêncio, risos, presenças e ausências, outras conversas, outros assuntos, sem eles eu não suportaria findar esta etapa.

Gratidão aos padres/amigos Nilton Conceição, Genário Medrado, Marcos Alcântara, Carlos Granja, Valdir Gonçalves, Milton Santana aos conselhos e orações e por compreender o momento em que eu estive distante. Aprendi com Benedito Eugênio em suas aulas: “é um momento de solidão,” é preciso viver também o “distanciamento”. “Amigos eu ganhei, saudades eu senti partindo...” Conheci outras pessoas e lugares, colegas da turma, antes mesmo de ser colega, Epaminondas Reis, pessoa que me apresentou uma porta de possibilidades. Ao abrir esta porta conheci Michelle Freitas, Danilo Dias, Adriana Chachá, ao olhar a sala aproximei-me de Jamile Sena e Marcos Mestre, esses hoje são irmãos, irmãos de alma. Mas também tive a alegria de compartilhar a vida com Tamiz Oliveira, colega, companheira de casa, e nos caminhos e descaminhos, Rita Cortêz, colega-“prima”, esse laço é de afeto.

A Claudinha Moreira e Martha Nogueira, pessoas ilustres que reservaram um tempo para as correções finais deste trabalho, como agradecer? –Vida longa, saúde e paz! A Milena Tamborrielo, “Mi” sempre uma história real, Adriana Sampaio leveza de pessoa, que me ensinou que o vento tem filtros, que Tulipa canta e que caminhar devagar, mesmo com o Sol ardendo, é parte do encontro. Mas, existiram pessoas que estavam comigo, que me ajudaram a sair de casa, seguir de ônibus, arrumar a nova casa e enfrentar esse novo ciclo, Vânia Ferrão esse ser de luz que alumia meus passos e Marcos Vinicius que tão perto do coração doou seus afetos à distância. José Luiz que numa ligação me afirmou “Nossa Senhora te guarde, tudo vai dar certo”, Ana Cláudia, Luciana Nunes e Célia Farias amigas que me lembram que seguir é

também olhar para os lados, e Roger Lathur que nas madrugadas lançava as palavras amigas divinizadas. Aos colegas de trabalho do CRAS Travessão na pessoa de Jairan Rocha. A Júnior Santana (*in memória*) parte que se foi enquanto eu caminhava. Tiago Eliotério companheiro que foi e voltou comigo, permaneceu presente até entre os silêncios do estudo. Thauan Sodré e Ítalo Freitas a quem fui presenteada por Altair Brito, este é Gratidão a palavra que o define! E como não lembrar de César Copymais? Pessoa que não só prestou serviços, mas em meio aos momentos de agonias, para além das xerox de livros, impressões dos textos, encadernamentos e pequenas correções para alcançar este fim: Valeu César!

A Secretaria Municipal de Educação de Camamu por ter oportunizado diálogos com a Equipe de Coordenação da Educação Quilombola, sendo de fundamental importância os encontros com Leila Santos, Rosenita Santos e Marileide Batista.

Agradecimentos a Marilene Santos, mulher negra, mãe, quilombola e presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Camamu, por partilhar suas lutas enquanto nós dávamos os primeiros passos nesta pesquisa.

Aos amigos de tantos serviços e trabalhos, seu Fernando Santana amigo de longas jornadas, Sr. Edeval, Dona Genilda e Lívia e dona Eliene Ferreira pessoa que acreditou em mim até quando comuniquei a saída do CRAS Travessão.

“Pra viver neste estado de poesia” cantou Chico César, uma poesia ora escrita no exílio ora escrita na libertação do cativeiro, vem Emily Moy, a irmã de alma e orientação, leu e releu comigo, muitos pensares, irmã! Nossas flores se descobriram em um mesmo jardim, logo, somos e permanecemos irmãs. Então, os irmãos/colegas Eudes Ciqueira, Lúcia Varges e Magali Oliveira luxos de pessoas, Jaqueline Maria e Heitor, Camila Pina, Ivana Novaes, Lucas Bonina, Vitor Nascimento, Antônio Rocha.

Gratidão Abílio Mendes, de forma muito especial a vida partilhada, porque “é belo vês o amor sem anestesia”, trechos “meus” em versos de Chico César. Entre as idas e vindas, antes mesmo do sonho ser sonhado e realizado comigo estiveram Nelma Suely, Juciana Pereira e Jaqueline Almeida, com elas nada de papo acadêmico, só descontração, risos e brindes. Mas para ser mais, tive que primeiro ouvir atentamente os mestres aqui doutores, Luis Henrique Blume, que antes de tudo, lá na UESC me apontou caminhos e depois sinalizou pontos do/no caminho. Em especial Ana Angélica Leal Barbosa minha orientadora, a quem dedico grande parte desta conquista, Marise de Santana abraço acolhedor, direcionamentos ora mãe ora professora, Benedito Eugênio essa pessoa de encanto reluzente do olhar ao sorriso, Marcos Lopes sua paz minha luz, Edson Ferreira porque nos encontros as pessoas deixam um pouco ou muito de si e levam um tanto de nós. E antes de sair, Leonice Silva ser de luz, juntamente com

Jamille Pimentel compartilharam a vida em nossa casa e como elas não vinheram sozinhas, Adalaete, Juci, Marcelinho, Vívian, Lucas, Hamilton, Roniel e Wesley.

Aos amigos das antigas, dos favores, das caronas: Marcos Pinheiro, Inho Souza, Jailton (Guaraton), Dagnor Correia, aos primeiros amigos-irmãos Eldo Batista, Ariana Brito, Renata Nery e Altair Brito, porque ainda na infância sonhamos juntos o Jornal Juventude Ativa e hoje conquistamos juntos nossos lugares.

Ao meu namorado Darlan Queiroz pela parceria na finalização dos arremates da costura deste texto. Gratidão também pela frase: “Precisa concluir”, porque depois de tudo, precisamos concluir.

Razão e motivo: Minhas Crianças da Escola Reunidas Barroso, das comunidades Barroso e Bolacha, aos pais e equipe escolar: Ivanildo Pereira, Anacélia Pereira e Marilene Santos. Isaque Pereira que me transportou nas idas e vindas da pesquisa, carinho e apoio de dona Lau em seu lar e em seu coração, Maria Lúcia Pereira e família, enfim, Gratidão!

É isso, uma colcha com muitos retalhos, bordada a mão, com o financiamento da CAPES, com a parceira da Equipe ODEERE – Ozeias, Dhemis, Antônia, José Luís Negão, Islaine, Jacson, Cida, Beatriz, Idália, Ezequiel e demais funcionários da UESB.

Brincar de Viver

[...]

Você verá que a emoção começa agora
Agora é brincar de viver
Não esquecer, ninguém é o centro do universo
Assim é maior o prazer

[...]

(Maria Bethânia)

RESUMO

Neste estudo etnográfico focamos nas brincadeiras de crianças de uma escola no quilombo Barroso, município de Camamu-Bahia. O nosso objetivo é investigar como as Relações Étnicas são enunciadas no contexto da cultura lúdica das crianças da Escola Reunidas Barroso. Por compreender que o munícipio de Camamu apresenta em sua constituição histórica e cultural um berço de legados africano, indígena e europeu, buscamos conhecer como as crianças expressam suas identidades na escola, além de identificar e analisar elementos étnicos de diferentes legados presentes nas interações entre pares. Desta forma, nos apropriamos de registros fotográficos, diário de campo, oficinas de desenhos e conversas informais, instrumentos estes que possibilitaram ampliar a potencialidade das categorias de análise Relações Étnicas e Identidade na Cultura Lúdica. Portanto nos ancoramos nas bases teóricas de Jocelyne e Streiff-Fernart (2011), Barth (2000), Cunha (2009), Hall (2014), Silva (2000) que discutem etnicidade e identidade, e por ter uma perspectiva socioantropológica voltada para culturas lúdicas teve subsídios de Corsaro (2002), Sarmento (2005, 2008), Pires (2007) e Brougère (2008).

Palavras-chave: Relações Étnicas. Identidade. Crianças. Quilombo.

ABSTRACT

This ethnographic study focuses on children's games at a school in Barroso quilombo, in the municipality of Camamu-Bahia. Our objective is to investigate how Ethnic Relationships are enunciated in the context of the children's recreational culture of the Reunidas Barroso School. As the municipality of Camamu presents in its historical and cultural constitution a cradle of African, indigenous and European heritage, we look for knowing how to express their identities in school, as well as to identify and analyze ethnic elements of different parts present in the interactions between peers. In this way, we appropriate photographic records, field diaries, design workshops and informative conversations, which have made it possible to amplify a potentiality of the categories of Ethnic Relations and Identity in Play Culture. (2001), Barth (2000), Cunha (2009), Hall (2014), Silva (2000), discuss an identity and identity, and by a great socianthropological perspective turned to play cultures had subsidies by Corsaro (2002), Sarmento 2005, 2008), Pires (2007) and Brougère (2008)

Key words: Children. Ethnic relations. Identity. Quilombo.

.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Cacaueiro – Árvore frutífera 14
Foto 2: Crianças brincando na frente da escola Reunidas Barroso 22
Foto 3: Estrada de acesso à Comunidade Barroso (Via – Orojó) 26
Foto 4 : Reunião de Pais e Mestres da Escola Reunidas Barroso. 28
Foto 5: A chegada das crianças 33
Foto 6: Início da Aula 34
Foto 7: Jogos na sala de aula 36
Foto 8: Jogo Trilha Hábitos de Higiene 37
Foto 9: Jogos de Quebra Cabeça 38
Foto 10: Jogo O Bingo 39
Foto 11: Acervo de Jogos Didáticos 40
Foto 12: Ping conta seu desenho 46
Foto 13: Chocalho conta seu desenho 46
Foto 14: Bate Bate conta seu desenho 47
Foto 15: Pipa conta seu desenho 48
Foto 16: O desenho de Amarelinha 48
Foto 17: Casa de taipa (Comunidade Barroso) 50
Foto 18: Cidade de Camamu (Vista do Cais) 53
Foto 19: Área externa do museu 58
Foto 20: Radiolas do museu 61
Foto 21: Altar de santo do museu 62
Foto 22: Produção de Polpas 67
Foto 23: Escola Reunidas Barroso 70
Foto 24: Momento da Aula 77
Foto 25: As crianças brincando no balanço 79
Foto 26 : Crianças Jogando Bola na área externa da escola 82
foto 27 : Construção do Barquinho de Papel 93
Foto 28: Organização e divisão dos espaços 99
foto 29: O ambiente, as crianças e os brinquedos 102
foto 30: A Enfermeira atendendo o doente 103
foto 31: As crianças dançando e cantando a Farinhada 106
foto 32: Meninos fora do Samba 109
foto 33: Correndo para longe da Roda 110

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1: Desenho de Ping 42
Desenho 2: Desenho de Pong 43
Desenho 3: Desenho de Gude 43
Desenho 4: Desenho de IoIô 44
Desenho 5: Desenho de Pião 44
Desenho 6: Desenho Parcial do Mapa da Comunidade feito pelas crianças 59
Desenho 7: Desenho Parcial do Mapa da Comunidade 60
Desenho 8: Desenho de Pipoco 94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AMUBS	Associação dos Municípios do Baixo Sul da Bahia
CDA	Coordenação de Desenvolvimento Agrário
CRQ's	Comunidades Remanescentes Quilombolas
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
ONG's	Organizações Não Governamentais
TA	Termos de Assentimentos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14
1.1 Quando começa a brincadeira? **14**
2. CAPÍTULO 1 - UM DIÁRIO ETNOGRÁFICO E O LÁPIS DE COLORIR 22
2.1 Vivências teórico-metodológicas: por que as crianças? 22
2.2 Quais as regras para brincar? 25
2.3 Um Convite a Brincar: Entre a sala e o jardim 32
2.4 Olhares e Escutas Etnográficas: Os desenhos 41
3. CAPÍTULO II - ETNICIDADES ENTRE A CIDADE, O QUILOMBO E A ESCOLA 50
2.1 Camamu: A "Cidade de dois andares" 50
2.2 Comunidade Quilombola Barroso 56
2.3 Escola Reunidas Barroso 70
4. CAPÍTULO III - RELAÇÕES ÉTNICAS NA CULTURA LÚDICA QUILOMBOLA 79
4.1 Vivências no Jardim I: Diálogos com as Crianças 79
4.1.1 As crianças contam suas histórias 84
4.1.2 Para além do jardim: As heranças de Pipa 87
4.2 Vivências II: As crianças e suas construções 91
4.3 Vivências III: O brincar de faz de contas: dizeres e fazeres 97
4.4 Vivências IV: É samba de roda ou esconde-esconde? 106
CONSIDERAÇÕES FINAIS 113
REFERÊNCIAS 117
APÊNDICE 124
APÊNDICE A: Cronograma da Pesquisa de Campo 125
APÊNDICE B: Capa Caderno Desenho Lembrança para as Crianças 128
APÊNDICE C: Carta para as Crianças (contra-capa) caderno de desenho 129
ANEXOS **130**

1. INTRODUÇÃO

1.1 Quando começa a brincadeira?

Inicio esta escrita revelando parcialmente o meu coração, pois acredito que tudo o que nos dispomos a fazer precisa ter o carimbo dos batimentos cardíacos. Estamos no que falamos. Ou porque escondidos, ou porque revelados. Mas também estamos no que ocultamos (MELO, 2011, p.14).

Foto 1: Cacaueiro – Árvore frutífera

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Eu acredito que esta imagem (foto 1) indica como tudo começou para mim. O cacau é um fruto comum em nossa região Território Identidade do Baixo Sul. Na minha infância os meus finais de semana eram quase todos na fazenda de minha tia, a casa rodeada de pés de cacau, tornava aquele lugar diferente da minha semana em casa. Essa era a realidade de meus primos que vivenciavam a lida com o cultivo do fruto, desde o plantio, a colheita, secagem, transporte e comercialização na rua.

A minha infância foi permeada de atividades, que hoje se confundem com lazer e trabalho infantil. O importante disso tudo foi e é a boa lembrança de cada momento que tive enquanto criança. Lembranças que trago comigo nesta fase adulta e que muitas vezes me cobra

o retorno. Retornar às lembranças da minha tenra infância para me reconhecer nas infâncias que hoje são muitas, diversas infâncias que não podem ser generalizadas. Cada criança tem a sua infância.

Escrever pra mim sempre foi tarefa do cotidiano, sou de uma família humilde e meu pai por muitos anos além de trabalhar empregado no comércio tinha um bar e restaurante, no qual cresci, fazendo as anotações, conferindo as compras, olhando os cadernos de débitos e créditos dos clientes, atendendo no horário do almoço, e por entre um intervalo e outro, me sentindo "gente grande" ao sentar na mesa e abrir os jornais "A Tarde" para ler os noticiários. Meu pai era vendedor de jornais. Nas mesas de bar, toda a tarde dividia o tempo entre realizar as atividades da escola e brincar "de dar aulas" esse era o meu divertimento, quando não estava no quintal "rua debaixo" brincando de amarelinha, pular corda, elástico, baleado, vôlei, de casinha, de bonecas, e outras que no momento não me recordo. Minha mãe, a senhora das "agendas" tinha tudo anotadinho, afinal, além de dona de casa, cozinheira, sempre esteve ocupada em fazer bolos e salgados para vender na rua e as confecções de cama, mesa e banho, seu comércio ambulante-fixo tinha como objetivo dar aos filhos um estudo melhor, uma educação que pudesse nos fazer pessoas melhores, porque para ela a educação vinha em primeiro lugar.

Após cursar o Ensino Fundamental II em Ubaitaba, tive a oportunidade de trabalhar numa firma de Compras de Cacau e Cravo. Foram 12 anos de trabalho que me permitiram conhecer muitos produtores de produtos da região (cacau, cravo, guaraná, urucum, pimenta do reino), e mais que isso, do quanto o cacau é um produto que realça a diferenciação étnica da nossa gente. Entre as vivências na vida familiar e no trabalho, fui desenhando a importância deste para mim, para os meus e para os outros. Desde a produção, colheita, comercialização e exportação, o cacau é grande mola mestra da economia da nossa região Baixo Sul.

Sinto que cada palavra descrita neste trabalho é como uma semente plantada no jardim que me dispus a cuidar. Cuidar para mim é tarefa primordial. Afinal, cresci vendo minha mãe cuidando, da comida, da casa, dos filhos, das plantas, dos caqueiros. Acredito que tudo isso é parte desta escrita, uma construção contínua, um verdadeiro crochê – uma das muitas especialidades de minha mãe, em suas mãos, a arte de criar com linhas e agulha, pacientemente, saíram colchas, toalhas, mantas, jogos de cozinha, roupas. Percebia nela, o cuidado e atenção em cada detalhe. "O mais importante na minha sugestão é o empenho na construção, e não o resultado " (MELO, 2011, p. 60).

Entre os crochês, plantas e comidas minha mãe sempre com uma história pra contar, me fazia viajar no tempo para contar suas experiências de infância: a filha mais nova, a vida difícil,

temporadas na casa da irmã mais velha, os banhos no rio Gongogi, as estadias na fazenda do cunhado, as lavagens de roupas à beira do rio, o carregamento de baldes de água na cabeça, as roças de cacau, as andanças a pé, montada em animais, as idas a pé para escola pela Br-101 para Ibirapitanga, o andar 18 km com minha avó para Ubaitaba. E como parte de suas experiências, conta-nos também de meus avós, uma mistura que ela sempre denomina "negro com índio", relata que meu bisavô foi escravo de senzala, e que meu avô nasceu no fim da escravidão. E minha bisavó foi pegada no mato "a dente de cachorro", meus avós maternos são daqui das imediações de Travessão-Camamu. São partes de mim, do que sou neste presente.

De outro lado, meu pai, com seu pouco revelar de sua infância vez em quando conta-nos a vida na cidade de Piraí do Norte, o trabalho nas pedreiras, de ajudante de pedreiro, a vinda para a colônia de japoneses em Ituberá, e sua chegada, já adulto para Travessão. Do pouco estudo que meus pais tiveram, nos orientou a seguirmos as trilhas acreditando que a educação nos proporcionaria o melhor da vida.

A escrita é uma aventura perigosa. Nela o coração humano se registra e se revela. O envelope resguarda o segredo, acoberta o infortúnio que gerou as palavras, segreda motivos que o esboço da escrita não alcança, veda os espaços para que o sentimento não fuja, nem se perca pelo caminho (MELO, 2011, p.9).

A experiência de iniciar o mestrado traz consigo o sabor da conquista e o desejo da realização plena, logo, conhecer o espaço. Comigo não foi diferente, desde que iniciei as primeiras visitas a campo, senti o desejo da realização. Não é fácil! – Ir ao campo, conhecer outras realidades, situar o objeto, situar o campo da pesquisa, cumprir os créditos das disciplinas, construir artigos, dominar o campo teórico-metodológico, foram e continuam sendo, tessituras de um contínuo caminhar.

> A gente insiste em viver para os resultados. Com isso, percebemos a graça escondida nos preparos. Queremos a meta final, e cegamente nos encaminhamos para ela. Mas, na pressa de chegar, deixamos de olhar para os lados, e com isso não percebemos que o caminho é belo, e que há matizes interessantes de serem observadas (MELO, 2011, p. 61).

Antes de alcançar a meta final, vivenciei a graça escondida nos preparos do Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE) tanto em seus aspectos físico como humano, porque ele é composto de/por pessoas que se auto reconhecem odeerenses, me fez refletir acerca do

sentido/significado que o mestrado trouxe à minha vida, para além do título acadêmico ao qual tanto almejava, me fez repensar os valores ensinados pelos meus pais, a importância de cuidar do outro, de olhar para o outro quando este não comunga de nossos ideias, enfim, a viver de fato a diversidade em detalhes tão particulares, e neste processo de reconhecimento identitário acerca de quem sou e quem são os outros, pude experienciar o campo ao qual me propus a pesquisar.

E assim, em março de 2015, cortamos a estrada que liga Jequié à Camamu, no intuito de conhecer o desconhecido e estabelecer novos vínculos. Conhecer para amar é uma frase que ouço desde pequena "ninguém ama aquilo que não conhece", e a proposta era definir o lugar da pesquisa. Neste primeiro contato, tivemos acesso à Secretaria Municipal de Educação, uma das coordenadoras da Educação Escolar Quilombola e líder da sua comunidade quilombola Tapuia, e também conhecemos a líder da comunidade quilombola Pimenteira.

No mestrado existe um contador que age em nosso consciente, inconsciente e subconsciente: o tempo! "Tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um pedido..." Assim canta Caetano Velloso em sua Oração ao Tempo. E para nós, que temos um tempo limitado a 24 meses para cumprir os créditos, pensar que, a cada dia é menos um dia, nos evoca um misto de angústia, desejo e sensação de inércia, e a angustia era "definir o campo", seria a comunidade Pimenteira.

A Pimenteira está localizada na zona rural do município de Camamu, Fundada na década de 70 através das irmãs religiosas, ocupa terras há pelo menos 150 anos. Antes mesmo do fim da escravidão já era formada, e no fim da década de 70 contava com 208 famílias, nesse período houve confrontos diretos entre moradores e fazendeiros o que ocasionou a expulsão de parte das famílias. Em 1981 o governo da Bahia regularizou parte das terras em favor dos moradores, dando trégua aos conflitos. As disputas pelas terras fizeram com que parte das famílias migrassem para regiões próximas, o que resultou na formação de outras comunidades como Dandara e Zumbi dos Palmares, que hoje também lutam pela garantia de seus direitos.

Parecia estar tudo resolvido, o campo para pesquisa seria a escola da Comunidade Pimenteira, porém surgiram percalços no caminho que sinalizavam dificuldades de acesso no período da estadia no campo. E, assim como Drummond, em meio ao meu caminho tinha uma pedra, e o meu questionamento foi: O que fazer com a pedra no meio do meu caminho? –. E como todo processo requer escolhas, tive que escolher, um outro lugar para minha pesquisa, foi assim que nasceu o artigo: "Trilhando Caminhos, Desenhando Identidades: Um outro Quilombo e suas relações de Pertencimento Étnico". Fruto de um novo trajeto, de uma nova estrada, de um novo caminho, mais próximo, mais oportuno para o meu tempo, "De modo que

o meu espírito, Ganhe um brilho definido, Tempo, tempo, tempo, tempo, E eu espalhe benefícios" (CAETANO VELOSO). Um outro quilombo é a comunidade Barroso, e eu "nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas" (CARLOS DRUMMUND DE ANDRADE).

Remonto assim, minha relação com as pessoas da zona rural, "da roça" como cresci ouvindo e que hoje são parte das vivências descritas nesta pesquisa, e assim, os primeiros contatos que mantive com alguns membros da comunidade Barroso se estabeleceram ainda minha infância, por meio das atividades realizadas junto a Pastoral da Juventude na Paróquia São José Operário de Travessão.

O ano 1988 é tão importante para mim, por ser o marco do meu nascimento, quanto para os movimentos sociais, pois com a implementação da Constituição Federal de 1988 as comunidades negras ganharam seus primeiros espaços no contexto do país. A partir desse período histórico, as temáticas acerca das comunidades quilombolas começaram a ganhar impulso, e na década de 90, surgiram as primeiras pesquisas científicas no campo da sociologia e da antropologia que buscaram evidenciar essas comunidades, seus pertencimentos e suas contribuições para a história e memória do país, como afirma Gonçalves (2013):

> A década de 1990 foi decisiva. Nela, encontramos uma confluência de forças: movimento negro, organismos internacionais e organizações defensoras dos direitos humanos. Restringindo-nos apenas aos eventos emblemáticos, basta lembrar o efeito produzido pela "marcha de Zumbi contra o Racismo e a Discriminação Racial", realizada em Brasília, na qual o movimento negro mobilizou milhares de militantes de todo país, para reivindicar mudanças efetivas no status quo dos negros e exigir políticas públicas de reversão das desigualdades raciais (GONÇALVES, 2013, p. 91).

É importante salientar que, no Brasil, também na década de 90, houve um interesse substancial em pesquisar crianças. Reitero assim, a necessidade de continuarmos a luta, mas, numa perspectiva que tenha como sujeitos as crianças que são integrantes das comunidades negras quilombolas.

O interesse em analisar este tema deve-se as primeiras experiências de pesquisas bibliográficas voltadas para a prática do professor historiador e as comunidades quilombolas, mas foi após a seleção no mestrado em diálogos com a minha orientadora, prof.ª Ana Angélica, que fizemos o recorte para estudo com as crianças de uma escola quilombola.

Dessa forma, me propus investigar as crianças da Escola Reunidas Barroso, pois amparada na Antropologia e Sociologia da Infância, acredito que elas têm, enquanto sujeitos atores sociais, especificidades que permitem conhecer o seu universo, suas visões de mundo e interações entre si e com os adultos, aspectos que enunciam elementos étnicos que darão embasamento a esta pesquisa.

A pesquisa em evidência tem como localização geográfica o município de Camamu, situado no território-identidade do Baixo Sul. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[1] (IBGE) censo 2012, atualmente o município de Camamu tem uma extensão territorial de 905.468 km², com uma população de 36.321 habitantes, dez comunidades quilombolas, uma aldeia indígena e diversas comunidades ribeirinhas. Dados estes, nos propiciam dialogar acerca dos estudos em Relações Étnicas.

Nessa perspectiva, pretende-se neste estudo abordar a temática das Relações Étnicas, em específico na Escola Reunidas Barroso, município de Camamu, no estado da Bahia, e pretende responder ao seguinte questionamento: **como as Relações Étnicas são enunciadas no contexto da cultura lúdica das crianças da Escola Reunidas Barroso?**

Saliento, portanto, três momentos significativos que deram origem a esta pesquisa. O primeiro, por ser Pedagoga, e ter tido um estágio na educação infantil no ano 2010 numa escola em Travessão, onde as crianças me revelaram como são seus mundos, suas histórias e músicas, e como nós adultos, sabemos tão pouco sobre elas, assim, se faz necessário, ouvir as crianças. O segundo momento, por ter cursado história e antes de interromper o curso, ter tido a experiência de realizar um trabalho sobre a prática do historiador em diálogo com as comunidades quilombolas do município de Camamu. E, o terceiro, por acreditar que a pesquisa com crianças de comunidades rurais negras e quilombolas é um campo pouco aprofundado no Brasil, salvo as pesquisas que contemplam as questões de saúde/doença, o que não evidencia as questões de relações étnicas entre crianças quilombolas e outras.

Não menos importante que as demais pesquisas, este trabalho tece diálogos acerca das construções identitárias de crianças da Escola Reunidas Barroso, situada no Território Quilombola Barroso, autorreconhecida em 2008 no município de Camamu-Bahia, tendo como objetivo geral investigar como as Relações Étnicas são enunciadas no contexto da cultura lúdica das crianças da Escola Reunidas Barroso, assim, buscaremos conhecer como as crianças expressam suas identidades na escola; identificar e analisar os elementos étnicos presentes nas relações entre pares.

---

1 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso em 21 de maio de 2015, às 17:35.

A abordagem teórico-metodológica tem como principais referências autores Jocelyne e Streiff-Fernart (2011), Fredrik Barth (2000), Manuela Carneiro da Cunha (2009), Stuart Hall (2014) e Tomáz Tadeu da Silva (2000), que discutem Etnicidade e Identidade de forma contextualizada em suas diferentes dimensões. Sendo esta, uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, amparada em Cecília Minayo (2013), Uwe Flick (2009), Michel Angrosino (2009), Marli André (2005) realizei observações na escola – sala de aula e recreio, entrevistas semiestruturadas com equipe escolar, conversas informais com as crianças, oficinas de desenhos, além de registros em diário de campo, fotográficos e filmagens.

A pesquisa é relevante no que se refere ao campo das Relações Étnicas, pois apresenta as construções identitárias de crianças quilombolas considerando suas vivências e interações na escola com outras crianças não quilombolas e demais membros da equipe escolar, que permitem a elas afirmarem sua identidade em contato com outras pessoas, culturas e realidades que podem ou não ser semelhantes às suas e demarcarem suas fronteiras. Estes dados contribuirão para novas discussões acerca dos estudos de etnicidades em escolas de comunidades autorreconhecidas como quilombolas.

Diante da proposta em evidência, a pesquisa está apresentada em 3 capítulos:

No primeiro capítulo, abordo o percurso teórico-metodológico, elenco os primeiros estudos na área de pesquisas com crianças, apresento como realizei a entrada no campo, o acesso à escola e sua história, a equipe escolar e entrevistas realizadas e as oficinas de desenhos com as produções das crianças.

No segundo capítulo, apresento a contextualização da comunidade pesquisada a partir do município de Camamu-BA, bem como, o seu processo de certificação quilombola e as relações imbricadas que sinalizam as Relações Étnicas na escola.

No terceiro capítulo, descrevo e analiso as vivências com as crianças no campo, nestas, apresento relatos das suas interações entre pares, suas histórias aprendidas através dos seus familiares, suas construções de brinquedos e brincadeiras e faço o cruzamento das informações capturadas em vídeo, fotografias e áudios, além dos relatos escritos em diário de campo fruto das observações, e assim, concluo as discussões e análises dos resultados.

Nas considerações finais sinalizo as respostas aos objetivos propostos nesta pesquisa, tendo em vista que, as Relações Étnicas se apresenta na Escola Reunidas Barroso, através das interações entre as crianças quilombolas e não quilombolas e com a equipe escolar, e também dos elementos que compõem suas identidades, identificados através das suas falas, histórias e brincadeiras. E finalizo apresentando a relevância desta produção para o meu crescimento pessoal e profissional, além de expor pontos importantes identificados ao longo da pesquisa que

não compõem estes escritos por exceder os objetivos propostos nela, sendo necessário maior tempo para novas análises e discussões. Por fim, destes relatos, descrevo quem sou. E nesse escrever, fui descobrindo o que me motivou a realizar esta pesquisa. Antes de qualquer experiência acadêmica, tudo isso já existia dentro de mim, e depois da academia se reverberou. Para mim, meus avós e meus pais foram e são "pessoas simples e sem muita instrução, são tesouros de um conhecimento prático que os livros não nos ensinam. São portadoras de sentimentos e experiências muito preciosas" (MELO, 2011, p.71). É verão neste fim, com asas para um novo começo.

2. CAPÍTULO 1 - UM DIÁRIO ETNOGRÁFICO E O LÁPIS DE COLORIR

Foto 2: Crianças brincando na frente da escola Reunidas Barroso

Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

2.1 Vivências teórico-metodológicas: por que as crianças?

Pensar a pesquisa com crianças nos remete a buscar os teóricos e processos que deram vida a esta temática. É substancial saber quem foram os primeiros pesquisadores e quais as suas contribuições para este campo em exploração.

Ao debruçar nas leituras de pesquisas com crianças foi possível identificar os primeiros estudos realizados na França por Régine Sirota (2001, 2011) e Cleopatré Montadon (2001), na América Anglo-saxônica por Willian Corsaro (2002) e em Portugal, Manuel Sarmento (2005, 2008). O fenômeno de estudos da criança tornou-se internacional, ao passo que, na década de 80 tanto nos países anglo-saxões, franceses e portugueses, foi o palco das discussões acerca da necessidade do paradigma interpretativista como parte dos estudos das crianças.

E no Brasil, voltando o olhar para o final da década de 80, após a Constituição Federal 1988, mais precisamente década de 90, com as primeiras pesquisas de Clarice Cohn (2001, 2011, 2013) com as crianças indígenas. Pesquisas estas que possibilitaram lançar novos olhares acerca dos trabalhos com crianças em suas diferentes culturas. Trazendo como parte das contribuições brasileiras, além de Cohn, também Zeila Dermatini (2009), Flavia Pires (2007), Jucirema Quinteiro (2009), Patrícia Begnami (2010) e Adriana Friedmam (1990, 2003, 2011).

Esses estudos possibilitaram além de conhecer as infâncias de crianças brasileiras, como também perceber lacunas ainda existentes no que se refere a estudos com crianças quilombolas sob a perspectiva das Relações Étnicas. A pesquisa com crianças deve levar consideração as relações que se estabelecem entre os pares e com os adultos, apoiando-se nas palavras de Corsaro (2002, p.114) a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam–se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares.

Por esse diálogo construído a partir das falas dos autores, é necessário abordar acerca das crianças enquanto construtoras de culturas, que vivendo em suas realidades diversas constroem e reconstroem suas significações nas experiências cotidianas de interações. Logo, Sirota (2001, p.29) questiona: "como se constrói a cultura da infância? Quais são as especificidades desse grupo sociológico? "

Num país onde a diversidade é marco desde a formação da população como o Brasil, não podemos pensar a cultura de forma homogênea, é preciso estar atento as especificidades que cada grupo étnico vivencia para então entender o que é, como constroem, significam e ressignificam a cultura.

Em se tratando de estar relacionando a cultura para a compreensão das crianças enquanto produtoras, cada universo infantil é permeado de realidades que se divergem nas suas formas, tempos e espaços enquanto lugares que habitam. Portanto, Cohn (2011, p.38) afirma que não se pode supor que a cultura é um todo compartilhado e o que se transmite através das gerações não se constitui em totalidades. A tradição não é um corpus fechado que persiste no tempo.

Ao passo que as realidades se divergem, as identidades de cada criança em seus contextos se definem, e estas, demarcam as diferenças entre pares. No convívio entre crianças de diferentes comunidades, sejam elas quilombolas, indígenas, de periferias ou centros urbanos, as culturas são acentuadas como marcadores de diferenças e através das experiências de contatos podemos alcançar as especificidades de cada cultura infantil. Assim, o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto (COHN, 2001, p.37).

Uma vez imersa na cultura lúdica, a cultura de pares entre crianças quilombolas e outras nos leva a compreensão de que existe uma cultura que ainda não foi explorada pelos

pesquisadores brasileiros. Esta reúne detalhes específicos de culturas de pares que através das interações expressam as diferenças étnicas, ou seja, os traços diacríticos, afirmados por Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.237), "que só podem ser realçados a partir da experiência de contato entre grupos distintos", ou seja, ao passo que as crianças interagem, a comunicação enquanto fator de etnicidade aciona elementos identitários materiais e imateriais que aproximam os iguais e diverge os diferentes, e é justamente através desses elementos diferentes que pautamos nosso olhar a fim de encontrar suas raízes étnicas. Por exemplo, quando as crianças numa dada aula sobre festa junina, explicam as receitas tradicionais, cada uma tece uma explicação sobre o modo de fazer e quais ingredientes são utilizados, mas, quando uma outra criança questiona a presença de um determinado ingrediente o conflito na sala é estabelecido[2], logo, foi possível perceber que a tentativa de defender o modo de fazer de sua mãe ou avó desta ou daquela forma, foram defendidos pelas crianças, como elemento diferenciador, de caráter próprio dos seus familiares.

A cultura lúdica para Gilles Brougère (2008, p.28) não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, os espaços colocados à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Através das brincadeiras realizadas na escola, as crianças expressam suas construções identitárias e ressignificações do mundo adulto, por exemplo, o brincar de faz de conta é uma exposição do mundo real adulto imensa no universo infantil, nela as crianças tomam papéis para si, dinamizam os espaços domésticos, realçam suas identidades, participam das decisões de inserção ou exclusão de outras crianças na brincadeira. Esses elementos são fundamentais para nossas discussões acerca das Relações Étnicas, pois nos impulsiona a buscar as raízes étnicas de diferentes grupos que tiveram ou têm em suas culturas elementos que dialogam com o universo criativo das crianças.

Desta forma, Cohn (2001) afirma,

> Assim, o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto. (COHN, 2001 p.37)

[2] Registros em Diário de Campo de 07.06.2016.

Sendo assim, a perspectiva que se apresenta é encontrar nesta pesquisa elementos que contribuam para conhecer as culturas das crianças autorreconhecidas como quilombolas e também de crianças que vivem em comunidades vizinhas que não são quilombolas, porém, que vivem experiências de contato compartilhadas na escola, e por isso, "sua tradição permanece sendo remodelada, mutante, e sua identidade vai sendo redefinida por coisas que incorporam, dentre outros, de nós" (COHN, 2001, p.40). Logo, elucidamos neste trabalho a escola lócus desta pesquisa e alguns diálogos traçados com as crianças no jardim e observações diversas realizadas na comunidade Barroso.

2.2 Quais as regras para brincar?

Escolher um caminho para chegar ao objetivo proposto, é mais que cortar estradas e cruzar fronteiras, é se permitir sentir o cheio da paisagem, o chão da terra e ouvir as inúmeras histórias vivificadas na memória de um povo que andou e anda milhões de milhas em suas idas e vindas. Para Tomáz Tadeu da Silva (2000, p. 88), cruzar fronteiras, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. "Cruzar fronteiras" significa não respeitar os sinais que demarcam – artificialmente – os limites entre os territórios das diferentes identidades.

E assim, iniciei o trajeto até a comunidade Barroso (foto 3), situada na zona rural do município de Camamu, "a viagem obriga quem viaja a sentir-se 'estrangeiro', posicionando-o, ainda que temporariamente, como o 'outro'" (SILVA, 2000, p.88). Apurar o olhar etnográfico para entender, mesmo que de relance as perspectivas do olhar nativo**.**

Foto 3: Estrada de acesso à Comunidade Barroso (Via – Orojó)

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2015. Flavia Querino.

Segundo Cecília Minayo (2013, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre. E Uwe Flick (2009, p. 20) sintetiza que a mesma é "de particular relevância ao estudo das relações sociais à pluralização das esferas de vida".

> O ruído do carro estacionando prenuncia a chegada. O despertar da curiosidade, olhares atentos. Aproximei silenciosamente e fiquei próxima à janela, alguns meninos perceberam a minha presença e olhavam para janela. Se perdiam na expectativa da minha presença e na fala do professor que iniciava a explicação sobre "Os meios de comunicação". Após alguns minutos me aproximei da porta e o professor com um sorriso me convidou para entrar. Assim, iniciou o meu primeiro contato com as crianças. (Diário de Campo, 27/08/2015).

Marli André (2005a, p.40) nos relata que na década de 1980 a pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação. Muitos trabalhos foram produzidos com a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares. Neste período, o Brasil passou por vários

processos de transição, como o fim da ditadura, a redemocratização do país, a consolidação da Constituição Federal de 1988, motivos estes que contribuíram para as reconfigurações dos espaços das crianças, mulheres, negros e índios no país, e para as intensificações das pesquisas científicas.

Nesta etnografia o chão da Escola Reunidas Barroso, situada na Comunidade Quilombola Barroso, município de Camamu-BA, foi o nosso universo de pesquisa, tendo como colaboradores crianças do Ensino Fundamental I. As descrições inscritas neste trabalho não visaram relatar como o professor atua em sua didática, mas, como as crianças interagem com seus pares, buscando conhecer seus universos simbólicos e neles as presenças/ausências de elementos que evocam as Relações Étnicas.

No contexto em que nos encontramos, a internet, os jogos online e tantas atividades que invadem nossas casas e principalmente o universo infantil, nos deparamos com uma realidade que dispara na "contramão", ao pesquisar crianças de comunidades quilombolas que apresentam em seus universos simbólicos diversas brincadeiras, brinquedos e cantigas como partes de suas culturas lúdicas.

Segundo Flick (2009, p.54) a maneira como o pesquisador entra no campo, o modo como lida com ele e como seleciona os participantes de sua pesquisa, levantam a questão sobre a forma como esse pesquisador informa a respeito da pesquisa e seus propósitos, assim como sobre suas próprias expectativas. Logo, para entrada no campo, antes das primeiras visitas foram feitos alguns contatos via redes sociais com a líder da comunidade e com o professor da escola solicitando uma data que pudesse visitá-los, assim, após combinar datas, fiz a primeira visita exploratória ao campo que foi realizada em agosto de 2015.

Ciente de que a pesquisa ao ser realizada com seres humanos, neste caso com crianças, alguns cuidados foram tomados para que a identidade das mesmas fosse preservada, além de ter o consentimento das mesmas que, após leitura do texto que expressa o objetivo da pesquisa, as crianças fizeram uma produção em forma de desenhos na folha individual de Assentimento, o que nos assegurou a realização das atividades etnográficas com as mesmas.

Neste sentido, Willian Corsaro (2005) afirma,

> Independentemente do grau de participação adotado, contudo, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos.[...] Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. (CORSARO, 2005, p. 445)

Num dado momento da pesquisa, houve uma reunião de pais na escola com a equipe escolar (foto 4), gestão e coordenação e na oportunidade falei sobre a pesquisa e a necessidade de, além da autorização das crianças, também se fazia necessário a permissão dos pais. E assim, falei sobre a pesquisa, e a forma como seria realizada, a participação das crianças e a preservação de suas identidades, com isso, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que nos deu total possibilidade de escrever sobre a temática desta, utilizando as falas, desenhos e fotografias das crianças.

Foto 4 : Reunião de Pais e Mestres da Escola Reunidas Barroso.

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Por ser necessária a preservação das identidades das crianças optei por substituir seus nomes, dando-lhes nomes de brinquedos tradicionais[3] e elementos da natureza, tão presentes em seus desenhos, logo, nos diálogos estarão nomes fictícios das 16 crianças da escola, sendo 12 da Comunidade Quilombola: Pipoco, Ping, Pong, Pião, Pipa, Amarelinha, Flor, Coração, Sol, Bate Bate, Chocalho e Estrela; e 04 da Comunidade Bolacha: Ioiô, Gude e Astro. Da equipe escolar são nomes oficiais Marilene Santos (Equipe Escolar 1), Ivanildo Pereira (Equipe Escolar 2), Anacélia Pereira (Equipe Escolar 3) e a minha presença com o nome "Pesquisadora".

[3] "Tradicional" – expressão utilizada por Tuzuko M. Kishimoto (1993).

A escolha das crianças para participar da pesquisa levou em consideração o contato estabelecido nas primeiras visitas de campo, tendo também como fator relevante o turno escolhido para realização das etnografias, que foi o turno matutino. Nele, são alocadas na escola todas as crianças entre 5 e 8 anos de idade, que estejam cursando entre a pré-escola e o 3º ano do Fundamental I.

Num primeiro momento da pesquisa de campo, buscava elementos me ajudassem a dialogar acerca das Relações Étnicas a partir das identidades das crianças da escola. Através das etnografias foram sendo delineadas as brincadeiras das crianças como parte de suas vivências extraescolar, citadas através das conversas informais e dos desenhos realizados pelas mesmas. Foi baseado nestes documentos registrados em diário de campo e gravações audiovisuais que reelaboramos a proposta de delimitar a pesquisa focando nas brincadeiras.

> Cumprimentos são gestos que desvelam a alegria do encontro e a satisfação de ser bem acolhido. "Bom dia! " Foi a frase dita em alto e feliz tom como num coral pelas 11 crianças, 10 meninos e 1 menina, que estavam presentes na sala de aula. Convidada à participar do 2º momento da aula sentei entre os alunos e perguntei se poderia participar da aula junto com eles, e o coral respondeu: "SIM!". No primeiro momento de observação de subjetividades no espaço da sala de aula, ouvi a explanação do professor que usava o quadro branco, fazia perguntas aos alunos e estas, com respostas sincronizadas. (Escritos em Diário de Campo, 09/05/2016).

O meu trajeto diário de moto do povoado do Orojó[4] até a comunidade, além de proporcionar conhecer o caminho de barro, também me fez conhecer alguns pontos importantes, os lugares onde as crianças aguardavam o transporte escolar. Algumas manhãs, tive a oportunidade de ao passar de moto, ser vista e ver as crianças, algumas sozinhas outras acompanhadas de suas mães no ponto, motivo este que, faziam questão de mencionar na sala de aula ter me visto passar na "garupa" da moto, como elas diziam. Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação (MINAYO, 2013, p.13-14).

E assim, fui me tornando conhecida nas redondezas do Barroso como pesquisadora, porque alguns moradores já me conheciam, mas não sabiam o que eu estava fazendo, outros souberam através dos filhos estudantes na escola. Mas, foi na primeira reunião de Pais e Mestres

[4] O povoado do Orojó está situado à margem da BA 001 que liga Travessão à Camamu e também tem uma via de acesso por estrada vicinal para a Comunidade Barroso. O povoado é um ponto de acesso aos estudantes que saem da comunidade para cursar o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, bem como, dispõe de serviços de saúde, assistência social e transportes intermunicipais.

realizada no início da II Unidade que tive a oportunidade de me apresentar aos pais e falar sobre a pesquisa, além de situar a importância dos documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento pelas crianças (TA). Um momento de conhecer os pais e me tornar conhecida enquanto pesquisadora que estava partilhando momentos na escola com as crianças. Neste dia, muitos pais disseram: "É, deixa eu assinar esse documento, porque esses meninos falam tanto nessa professora, lá em casa, que se eu não assinar... (risos)...". Falas que considero importantes de serem partilhadas, pois reiteram a relevância desta pesquisa para as comunidades Barroso e Bolacha[5], as crianças, equipe escolar e familiares.

> Agora recordo a minha infância na Escola Pingo de Gente, rua Rio Branco em frente à subprefeitura no distrito de Travessão, ano 1993. Receber visita na escola tem sabor de novidade, desperta a nossa capacidade imaginativa de criar representações acerca de "Quem é o outro? -O que ele quer? -O que vem trazendo em sua bolsa mágica?", são perguntas silenciadas, nascidas em meio a chegada do "Outro" que não faz parte de nosso cotidiano e que certamente quer alguma coisa e tem algo à falar. (Diário de Campo, 12/05/2016).

"Pergunto-me em que medida estudar crianças requer métodos e técnicas especiais ou se devemos continuar aplicando os mesmos instrumentos empregados no estudo dos adultos" (PIRES, 2007, p. 227*)*. Durante os meses de maio a novembro de 2016, foram realizadas visitas a escola, e através dos registros no diário de campo, gravações audiovisuais por meio de gravador digital, câmera fotográfica, tablete e celular pude reunir informações que preencheram a minha "bolsa mágica" de aprendizado, como diria James Clifford (2002, p.35) "durante os primeiros meses no campo (e na verdade durante toda a pesquisa), o que acontece é um aprendizado de linguagem, em seu sentido mais amplo".

O diário de campo foi um instrumento de fundamental importância para a construção deste trabalho, nele pude anotar as vivências do campo, as conversas informais das crianças, minhas impressões acerca das observações e segundo Minayo (2013, p. 71), ele é o principal instrumento de trabalho de observação que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Porém, o gravador foi um instrumento ímpar nas observações, pois através dele pude, em outros momentos fora do campo,

[5] A comunidade Bolacha está localizada entre o povoado do Orojó e a Comunidade Barroso, logo, as crianças da Bolacha estudam na Escola Reunidas Barroso por ser a via de acesso mais próxima.

ouvir e captar conversas das crianças com seus pares e com os adultos que apresentaram informações importantes acerca da temática desta pesquisa.

Segundo Minayo (2013, p.69),

> o registro fidedigno, e se possível, "ao pé da letra, de entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada. Dentre os instrumentos de garantia da fidedignidade o mais usual é a gravação da conversa. Quando existe possibilidade técnica e se observa abertura do grupo pesquisado, podem ser usados outros recursos como filmagens (MINAYO, 2013, p.69).

Por considerar que existem outras pessoas que desempenham papéis importantes nas vidas das crianças sujeitos da pesquisa, e que não são seus familiares, foi importante buscar compreender a natureza de sua interação com essas pessoas[6]. "Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma "outra" realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos, dois, e muitas vezes, mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos" (CLIFFORD, 2002, p.43).

> É preciso desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa. Quer dizer, se é aquele grupo escolar, se é aquela instituição[...] É preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização. (DERMARTINI, 2009 p.8)

Numa etnografia na escola, observei a brincadeira de faz de contas, o brincar de casinha, por exemplo, surgiram as relações mãe-filha, profissões médica, enfermeira, bombeiro, motorista e nos diálogos das crianças foram sendo descritas quais crianças teriam seus papéis no brincar, esse fator foi determinante para pensar, quais pessoas estavam imersas nas hierarquias funcionais do Brasil desde o processo de colonização, e de que forma essas relações de poder se atualizam nas diferentes culturas, e para além, como elas são ressignificadas pelas crianças. Para Cohn (2013, p. 241) "as possibilidades de infâncias e de ser criança são inúmeras". Dessa forma, o pesquisador não pode ir a campo com uma concepção pré-

[6] A equipe escolar foi entrevistada a título de compreensão da realidade da rotina escolar das crianças.

estabelecida, é preciso permitir que estadia no campo, através da observação e práticas metodológicas sejam capazes de captar o máximo de falas e gestos das crianças.

A pesquisa com crianças deve levar em consideração as relações que se estabelecem entre os pares e com os adultos, apoiando-se nas palavras de Corsaro (2002, p. 114) a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam–se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares.

2.3 Um Convite a Brincar: Entre a sala e o jardim

> Quando o professor fala: "E o que Flavia vai fazer hoje? – As crianças pedem, gritam, imploram de mãos juntas como numa oração: "Brincar, brincar, brincar tia, por favor, por favor." (Nota Diário de Campo 19/05/2016).

As primeiras observações etnográficas me indicavam a relação do "BRINCAR" com a minha pesquisa. Não quis ser tendenciosa em acreditar que a frase "Vamos brincar, vamos brincar!!!" conjugada pelas crianças, sempre que tinham a oportunidade de dialogar comigo, estaria imersa em uma das minhas categorias de análise.

Após os primeiros meses de pesquisa no campo, as brincadeiras se tornaram um elemento chave presente em nossas vivências. Brincar para as crianças é a melhor parte da aula. Adriana Friedmann (2011, p.45) afirma que "nas brincadeiras inicia-se, uma das possíveis origens de construção do ser humano: suas linguagens". Demorei alguns dias para perceber que, no segundo momento da aula, após o lanche, as interações entre os pares e com os adultos se afirmam com mais intensidade através dos jogos e brincadeiras.

Para compreender a rotina da escola e entender quais períodos poderia trazer para nossas discussões, busquei por longos dias e noites entender a dinâmica da escola, que num primeiro olhar não parecia diferente das demais escolas. Como me propus pernoitar na comunidade alguns dias alternados pude vivenciar o nascer do Sol, o cantar do galo, a dinâmica matinal de algumas crianças.

Nas primeiras horas da manhã, a área externa da escola que tem o parque com gangorra, balanço, bancos, pneus e flores, é habitada pelas crianças da comunidade (foto 7). As crianças

chegam cedo à escola, as crianças da comunidade chegam primeiro, põe as mochilas no banco do jardim, as menores ficam sentadas, conversam entre si enquanto as maiores brincam no balanço, uma de cada vez, e alguns gritos “Pulaaaa, Pulaaaaaa” no balanço, dividem-se em grupos de maiores e menores, elegem a vez de cada um, uns empurram outros são empurrados, demarcam a linha de acesso ao pulo com galhos e folhas, assim, que der o salto em longa distância é premiado com aplausos, risos e gritos. Conforme o tempo vai passando, as “outras”[7] crianças vão chegando, as das fazendas vizinhas que vão à pé e as da comunidade Bolacha no transporte escolar. A ordem de chegada determina, quanto tempo cada um terá para aproveitar a primeira brincadeira do dia, com a chegada dos professores as crianças entram para sala e aula é iniciada. É assim, todas as manhãs.

Foto 5: A chegada das crianças

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Na sala de aula, o professor com auxílio da professora assistente organiza os lugares, determina o lugar que cada criança irá sentar, também se apropria da seleção e organiza a turma mediante idade e série. Logo, os menores sentam em cadeiras com mesas no centro da sala e os

[7] As “outras”, são as crianças que moram nas comunidades vizinhas, que chegam depois pois dependem do transporte escolar que as leva para escola todos os dias.

maiores nas cadeiras, pequenos diálogos surgem entre as crianças e com os professores. Diálogos estes que expressam a relação de interação entre os pares e com os adultos.

Todas as crianças na sala, a aula vai começar, e como num rito europeizado, o professor iniciou a aula e pediu aos alunos que ficassem de pé, de mãos dadas e que rezassem o Pai Nosso, e por fim, se benzeram "Em nome do Pai, do Filho, do Espírito Santo, Amém". (foto 8)

Foto 6: Início da Aula

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Ao observar tal fato, parte da rotina da escola, rememoramos a presença dominante da cultura europeizada que sempre foi a base para o ensino no Brasil, um dado histórico que acompanha a educação brasileira desde a colonização com a chegada dos europeus e a educação jesuítica voltada para catequizar os índios e, posteriormente os africanos, e assim, Santana (2013, p. 108) salienta que "se difundiu nas culturas brasileiras a construção de um imaginário do povo brasileiro, educado para valorizar elementos culturais e raciais que se enquadrem nas categorias branca e cristã".

Ainda no primeiro momento da aula, o professor faz mediações em relação aos conteúdos que serão trabalhados com as crianças e a professora assistente, realiza a parte escrita de atividades dos cadernos das crianças menores. Após o momento inicial, a aula é dada sequência, depois as crianças realizam atividades, e após o lanche, os jogos e as brincadeiras.

Numa certa manhã, já se aproximava o horário de retorno para casa e tive a oportunidade de participar de uma brincadeira com as crianças, realizada pelos professores. Próximo à porta de chegada, estava Flor que foi minha parceira na brincadeira, e depois de muitos anos, experimentei brincar de “Baratinha voou, voou, na boca de Flor sentou! – Na boca de Flor não, na boca de Pião”. A brincadeira da baratinha foi realizada com duplas entre crianças e adultos, em forma de um grande círculo na sala de aula, essa brincadeira dentre tantas outras brincadeiras presentes no folclore brasileiro, que tem suas raízes nas culturas portuguesa, indígena e africana. Sobre isso, Tizuko M. Kishimoto (1993, p. 15) afirma que muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

A exemplo da brincadeira da baratinha, temos outras brincadeiras que fazem parte dos jogos tradicionais infantis e que se fazem presentes nas tessituras desta etnicidade do brincar. Kishimoto (1993, p.15) ao abordar acerca destes jogos, salienta que, eles são conhecidos como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.

Na escola, os jogos e brincadeiras realizados pela equipe escolar se limitam ao espaço da sala de aula, os professores trabalham com jogos educativos e as crianças interagem (foto 9). Todas participam, querem além de competir, ganhar pontos ou pirulitos, uma troca simbólica, que segundo Marilene, as crianças gostam de ganhar brindes, eles ficam alegres, e relata a frase motivacional dita em sala de aula “a quem desenvolver melhor vai ganhar tal coisa, aí mesmo que eles esforçam pra poder conseguir” podemos assim dizer que, a brincadeira é o ritual mítico que tem significado para as crianças, uma vez que, possibilita que elas tenham recompensa. Ser recompensando é a parte divertida da brincadeira, ganhar e perder são dimensões que geram conflitos e demandam acordos.

Foto 7: Jogos na sala de aula

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Na década de 90, Adriana Friedmann Garcov (1990, p.19-25) escreveu em sua dissertação de mestrado as formas como os jogos foram vistos em diferentes contextos e épocas, sendo que entre as décadas de 1920 e 1930, conhecida como era do funcionalismo, o jogo infantil foi negligenciado, foi dada importância para os jogos dos adultos. E o papel das crianças era de imitação de tais jogos, como atividade preparativa para a vida adulta. Na década de 1950, era estruturalista e cognitivista, a perspectiva do jogo foi como atividade interacional, por conta das pesquisas voltadas para questão da cultura, imprimiu-se um novo olhar acerca dos jogos como atividade com regras e ordens.

Segundo Johan Huizinga (2008):

> o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2008, p.4)

Trazemos assim para nossa reflexão, a importância dada ao jogo enquanto elemento pedagógico trabalhado em sala de aula, e como cada um destes, traz em seu conteúdo lúdico, elementos que constituem parte das vivências das crianças e que se atualizam através das palavras utilizadas pelos professores no momento em que estes são acionados como atividade do 2º tempo da aula, o que Friedmann (1990, p.164) define por "jogos dirigidos são tarefas de aprendizagem em forma de jogo. "

As crianças se organizam, dialogam com a professora acerca dos quais pretendem brincar, um exercício mediado entre as crianças e os adultos. "...o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura" (BROUGÈRE, 2008, p.30). Cada jogo traz em si, uma significância, e nesta, a presença de elementos que fazem parte de diferentes culturas e também da cultura local na qual as crianças estão inseridas, logo, Huizinga (2008, p. 7) considera o jogo como "fator cultural da vida".

Na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, além de propiciar aprendizagem, o jogo apresenta elementos em seu conteúdo que afirmam o pertencimento étnico, através dos cuidados com o meio ambiente, com a natureza e os animais, com os hábitos de higiene, e com estes, elementos de culturas que podem ser ou não partes de suas vivências (foto 10).

Foto 8: Jogo Trilha Hábitos de Higiene

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Huizinga (2008, p. 7) afirma que:

> As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar, comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincado com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 2008, p.7)

Enquanto linguagem, o jogo e as brincadeiras desenvolvidas na sala de aula e na área externa da escola, possibilitam que as crianças em suas interações com os pares organizem suas formas de compreender o universo em que fazem parte e também de modifica-lo, seja através das suas formas de ver o mundo como também de se reconhecer nele e assim, manter viva a possibilidade de comunicação inscrita na cultura lúdica que "é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível" (BROUGÈRE, 2008, p.24).

Segundo Friedmann (2003, p.14), ao ensinarem um jogo, os membros mais velhos de um grupo transmitiam - e ainda transmitem - aos jovens e às crianças uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural do grupo. Ou seja: ao ensinarem um jogo, estão ensinando a própria vida. Este ensinar é fator diferenciador porque envolve uma gama de aprendizados que foram repassados por entre gerações e que se atualizam ao passo que as crianças se apropriam deles, e estes, reverberam as mesmas como símbolos identitários marcadores de fronteiras.

Foto 9: Jogos de Quebra Cabeça

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Foto 10: Jogo O Bingo

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

As imagens acima (fotos 11/12) retratam duas situações presentes no cotidiano escolar das crianças: primeiro o trabalho realizado entre grupos de crianças que tem a faixa etária aproximadas, e segundo, a presença dos jogos. As crianças menores nesta atividade interagem com seus pares, sendo que, a escolha pelo jogo é mediado pelas crianças com auxílio da professora. Já entre as crianças maiores, geralmente, é o professor quem media as atividades e são jogos que exigem maior esforço.

Segundo Friedmann (2003, p.18-21), "jogos como a Trilha tem origem na região do Mediterrâneo (Egito, Grécia, Norte da Europa), o Quebra-Cabeça tem origem no Japão e o Bingo tem origem nos Estados Unidos em 1930", logo o que podemos perceber é que, esses jogos são atualizados com conteúdos didáticos e permeiam o universo infantil das crianças na escola possibilitando que os professores mediem diferentes saberes com as crianças, dentre eles, os saberes que evocam o pertencimento e a manutenção de suas raízes, uma educação simbólica.

Ao realizar as etnografias em sala de aula, foram evidenciadas nas falas da professora, saberes e práticas que fazem parte das relações tecidas com a natureza, o meio ambiente, os cuidados com o corpo. A escolha pelos jogos também é de acordo com a disciplina trabalhada por dia, como a escola dispõe de uma quantidade expressiva de jogos, foi possível identificar temáticas como: Reciclagem, Hábitos de Higiene, Ecologia, Corpo Humano, Alimentação, Educação e Boas Maneiras, sendo assim, o jogo pode ser entendido, "como forma específica de atividade, como "forma significante", como função social" (HUIZINGA, 2008, p.6).

Segundo Friedmann (2003, p.13):

> Assim como quase todas as religiões primitivas apresentam profundas semelhanças entre seus ritos e cultos, o que lhes dá um caráter universal, também os jogos têm muitos pontos comuns entre si, razão pela qual podem ser considerados como uma criação coletiva de todos os homens em diferentes épocas. Na realidade, em sua origem, os jogos estiveram intimamente ligados às práticas religiosas, e ainda hoje vários deles conservam esse caráter sobrenatural.

É de suma importância trazer à luz de nossas discussões a presença desses jogos, uma vez que, são elementos étnicos de diferentes origens e que se fundem numa dada comunidade e, ao estar inseridos numa cultura própria, tendo a finalidade de gerar conhecimentos, torna-se um meio de comunicação que possibilita o contato entre diferentes linguagens, sofrendo adaptações conforme o meio em que os jogos são inseridos, porém as semelhanças e diferenças atenuadas nas formas de brincar possibilitam seu caráter étnico identitário.

Foto 11: Acervo de Jogos Didáticos

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Os jogos didáticos (imagem 13) trabalhados em sala de aula são elementos pedagógicos externos que adentram o universo da cultura lúdica através da mediação entre os adultos (professores) e as crianças. Para Brougère (2008, p.26) , "a cultura lúdica é produzida por um movimento interno e externo", podemos considerar que o interno é a Educação Familiar, se constrói nas relações entre irmãos, primos e filhos e pais, nos ensinamentos dos afazeres domésticos, na observação dos papéis desempenhados pelos adultos da família, na reprodução de atividades através das brincadeiras de faz de contas, que permeiam o universo simbólico das crianças e pode ser evidenciada na educação escolar, sendo esta o movimento externo, quando as crianças tecem novas relações com outras crianças que não fazem parte de seu universo familiar mas que, após a experiência de contato partilham de suas vivências reconstruindo e ressignificando suas culturas particulares.

Podemos considerar que, os jogos didáticos são parte da cultura lúdica das crianças por ser uma produção da sociedade adulta imposta às crianças, por meio das aulas, como parte das atividades pedagógicas e que são compreendidos como parte das construções identitárias das crianças, por trazerem em seus conteúdos elementos que dialogam com os universos simbólicos delas. Segundo Friedmann (2008, p.27), as crianças são incorporadas no plano das organizações, mas também traçam "voôs" fora deles. Isto as transforma, permite-lhes entrar em novas formas expressivas e de conteúdos, e assim, criar algo novo no decorrer do processo. Para além da sala de aula, a vida acontece também ao ar livre, logo, o convite ao universo ludoétnico das crianças que partilham suas vivências no jardim.

2.4 Olhares e Escutas Etnográficas: Os desenhos

> Os investigadores que pretendem buscar novas formas de pesquisar com as crianças, precisam também considerar os desenhos infantis como documentos importantes de investigação, pois são carregados de informações, sentimentos, opiniões e ideias. Além disso, favorece a expressão daquelas crianças mais tímidas, sendo considerada produção válida no processo de construção do conhecimento (AZEVEDO; BETTI, 2014, p.306).

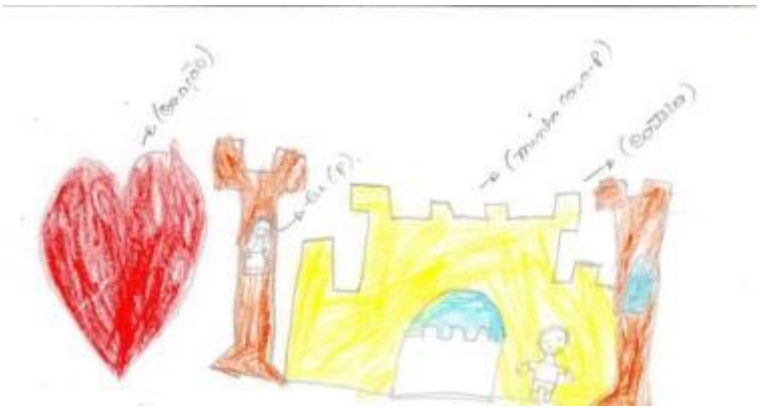
A opção por realizar as oficinas de desenhos é por saber que ao realizar etnografias é possível a apropriação de outras técnicas como suporte, assim, Márcia Gobbi (2009, p. 76) afirma que os desenhos são documentos que nos permitem saber mais acerca desses sujeitos, e

não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim, como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos, como ela afirma:

> Os desenhos elaborados pelas crianças permitem-nos conhecer, entre outras coisas, elementos da sociedade em geral, o que envolve interpretações e representações, por vezes, de tipos particulares de seus criadores, portanto, sem esquecer a imaginação e a fantasia necessárias e envolvidas no ato criador. Entre os traçados percebem-se certos temas, cores, formas de uso de materiais, jeitos de organização espacial dos suportes desenhados, ou ainda, de registrar modos de compreender ou explicar diferentes contextos em que estão inseridas ou em que colaboram para sua elaboração e construção cultural. (GOBBI, 2014, p.154)

Os desenhos foram confeccionados em folhas de papel ofício A-4, com lápis, lápis de cor e hidrocores (Desenho 1,2,3, 4 e 5). Após a realização das produções alguns desenhos foram selecionados para as crianças falarem, de forma individual, sobre a sua produção, neste momento utilizei o gravador digital, para melhor apreensão do que foi desenhado nas análises. Desta forma, Pires (2007, p. 236) afirma “o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança”.

Desenho 1: Desenho de Ping



Fonte: Acervo Documental da Pesquisadora. 2016.

O desenho (desenho 1) é a representação simbólica da criança Ping ao

Desenho 2: Desenho de Pong

Fonte: Acervo Documental da Pesquisadora. 2016

Desenho 3: Desenho de Gude

Fonte: Acervo Documental da Pesquisadora. 2016

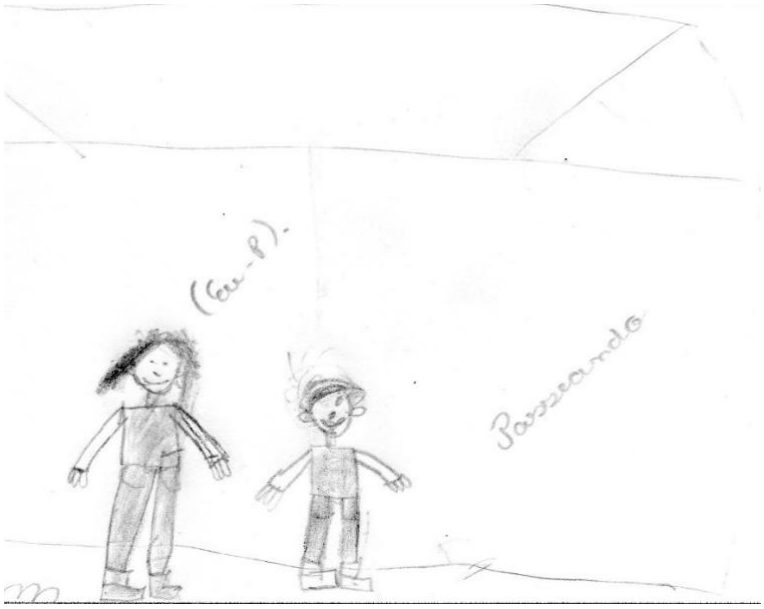
Para Gobbi (2014, p. 12) “desenhar é concebido como registro e exercício de vida em que a mesma é imaginada, inventada e metaforizada”, estes desenhos fazem parte da produção das crianças no Termo de Assentimento. É interessante destacar que, através deles, elas

traduziram suas participações na pesquisa com imagens que representam a si próprias, a mim, o professor e também seus familiares[8].

Desenho 4: Desenho de IoIô

Fonte: Acervo Documental da Pesquisadora. 2016.

Desenho 5: Desenho de Pião



Fonte: Acervo Documental da Pesquisadora

8 Alguns desenhos não foram apresentados visando a preservação dos nomes de pessoas que não fazem parte da pesquisa e que não tive acesso para solicitação de uso.

Dermatini (2009, p.12) alerta ao fato de na pesquisa ter os relatos das crianças que falam e das que não falam. Mas também se tem a possibilidade de analisar a representação artística delas, logo, Azevedo e Betti (2014, p. 302) afirmam que se elas não são iguais, se se comportam e se expressam de maneiras peculiares, existe a necessidade de buscar várias formas de "ouvir", pois há as falantes, outras mais tímidas, e aquelas que gostam de manifestar seus sentimentos e opiniões de modo não verbal.

> Quem gosta de desenhar levanta uma mão,
> Quem gosta de desenhar levanta as duas mãos
> Quem gosta de desenhar, levanta uma perna... Estátua!
> (Diário de Campo, FQS, 16/05/2016)

A experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção (CLIFFORD, 2002, p.38), sendo assim, numa oficina de desenhos realizada com as crianças quilombolas da comunidade, ao ouvi-las falarem de suas vivências através dos desenhos (fotos 14, 15, 16, 17 e 18), pude registrar em suas falas elementos que fazem parte de seus universos infantis, estes, uma vez “artefato cultural produzido pelas meninas e meninos nos oferecem oportunidades ricas para investigar e conhecer seu cotidiano e a maneira como o mesmo é compreendido e organizado para as crianças e com elas” (GOBBI, 2014, p.159). Logo, ao destacar como são suas famílias, suas casas, suas relações com a escola, a brincadeira preferida, com os “desenhos à mão é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada (PIRES 2007, p. 236).

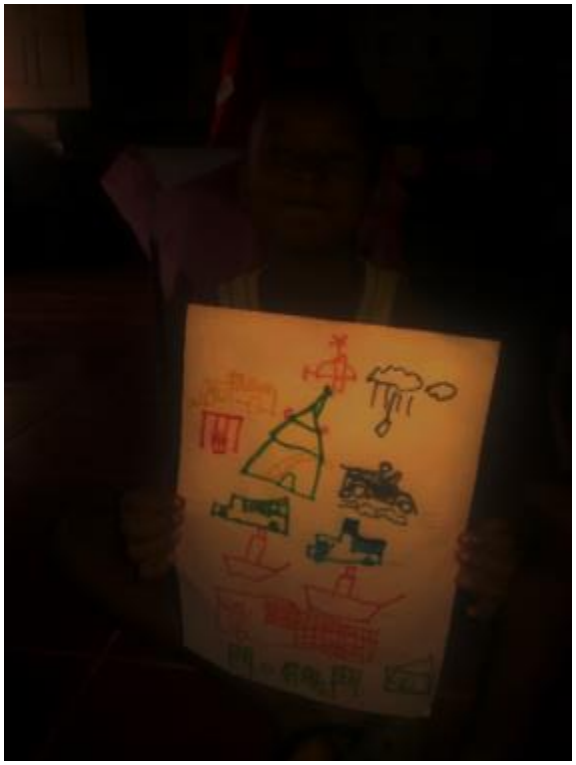
Para a criança pequena, a criação de desenhos não está separada do cotidiano, existem como jogos ou brincadeiras, compondo seu dia-a-dia. Seus trabalhos resultam de pesquisa pessoal, da interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e que ao mesmo tempo constroem (GOBBI, 2014, p.156). Desta forma, os desenhos e as falas das crianças expressam esse movimento intercruzado entre brinquedos, brincadeiras e a realidade, possibilitando assim, que tenhamos acesso as suas vidas, seus universos simbólicos materiais e imateriais, além dos fazeres vinculados à agricultura e ao espaço doméstico.

Foto 12: Ping conta seu desenho

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

“Eu brinco de girico, caminhão, trator,...Eu tenho uma caçamba.” (Ping, 28.11.2016. Foto 14)

Foto 13: Chocalho conta seu desenho



Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

> Eu tenho uma moto na minha casa, aí eu brinco... E aqui é uma escola, e aqui é meu caminhão, aqui é meu cachorro. Aqui dois barco e dois navios. Eu gosto de brincar de moto, de barco, boto na água, o barco é feito de pau, tem velas. Brinco de caminhão, brinco de jogar bola, brinco de pegar lenha, brinco de avião, ele voa lá na céu, tenho um helicóptero de brinquedo. (Chocalho. 28.11.2016. Foto 15)

Foto 14: Bate Bate conta seu desenho

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

"Eu binco de esconde-esconde, eu binco de carro, eu binco de escorregador. Eu binco caminhão, carro." (Bate-Bate, 28.11.2016. Foto 16).

Foto 15: Pipa conta seu desenho

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

"Eu gosto de brincar de caminhão, de carro, motos, eu gosto de tico tico, de jogar as bulinhas – de gude, de boi, sapo, de... um carro e de uma moto." (Pipa, 28.11.2016. Foto 17).

Foto 16: O desenho de Amarelinha

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

“Aqui um barco, uma gangorra, é uma árvore, um macaco, outra árvore e um, uma bicicleta... E as duas bonecas. ” (Amarelinha, 28.11.2016. Foto 18)

> A conjugação entre desenho e oralidade, em que a criança comenta sobre sua criação no momento em que está elaborando seu desenho, apresenta-se como fecunda e capaz de revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros, ainda que saibamos o quanto reside de imaginação na composição das imagens. Encontra-se nessa prática a possibilidade da criança falar sobre seus desenhos, narrando-os e criando, então, histórias para eles e a partir deles. Deixam evidenciar pistas de elementos de um grupo social composto por crianças e adultos. (GOBBI, 2014, p.160)

Estar com as crianças, ouvi-las contar seus desenhos, brincar com elas é parte da busca pelo conhecimento de suas identidades e de encontrar elementos que as definam como tal e as diferenciem de crianças de outras comunidades, ao passo que, ouvir o que as crianças têm a nos dizer é exercício do etnógrafo, que ao adentrar num campo de pesquisa precisa ter a disposição para capturar as inúmeras imagens, falas, sensações, expressões que permeiam o contexto do qual seus colaboradores estão imersos, uma vez que, “o trabalho de campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível” (CLIFFORD, 2002, p.20).

3. CAPÍTULO II - ETNICIDADES ENTRE A CIDADE, O QUILOMBO E A ESCOLA

Café a lenha, banho na bacia, um cantinho pra ouvir a sabedoria que tem muito a contar.

Foto 17: Casa de taipa (Comunidade Barroso)

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

2.1 Camamu: A "Cidade de dois andares"

Por que "Cidade de dois andares"? Quais elementos apontam a etnicidade em Camamu? De que forma se estabeleceram as Relações Étnicas em Camamu? E as crianças, quais legados étnicos permeiam suas vidas? Tais questionamentos nos incitam a pensar quais as relações imbricadas na concepção histórica do município de Camamu com as discussões acerca de Etnicidade e Identidade nos quilombos, em específico na Comunidade Quilombola Barroso, através dos posicionamentos das crianças que são os sujeitos desta pesquisa. Logo, é de suma importância tornar conhecido o cenário no qual a Escola Reunidas Barroso está inserida, "o qual tem uma participação efetiva na história do Brasil, por ter concentrado um dos engenhos

da região litorânea para produção de mandioca que era exportada para a metrópole portuguesa". (BARBOSA, 2003 p. 9).

O povoamento de Camamu teve origem em 1560, sendo uma aldeia dos índios Tupiniquins, fundada pelos jesuítas, em 1623 tornou-se vila formalmente inscrita na Carta Régia de 1623, quando fora desmembrado de Ilhéus, sendo denominada de Vila de Nossa Senhora da Assunção de Camamu, tornou-se município em 1891.

> A cidade de Camamu, inserida em uma região fluvial e, ao mesmo tempo, próxima ao mar, teve várias qualificações: aldeia, em 1561; freguesia, em 1570; vila, em 1693; comarca, em 1850; e foi elevada à categoria de cidade em 1891. Retornou à condição de comarca de Ilhéus no início do século XX, sendo emancipada em 1942. Foi palco de muitas lutas e teve destaque na produção econômica até a segunda metade do século XIX, chegando a ser considerada como a segunda maior economia do Estado nesse período. (LOPES, 2013, p.35)

Sendo inicialmente uma aldeia de índios Tupiniquins, poderíamos trazer à luz de nossas discussões as primeiras contribuições de Max Weber (2000) que direcionam a temática das relações comunitárias étnicas, em sua análise acerca da pertinência à raça, utiliza o conceito como raça homogênea que se forma a partir da relação em comum entre pares, derivando assim, o cruzamento consanguíneo como um laço real de sangue.

Weber (2000) aponta como a coletividade étnica sendo resultado dos modos de viver em comunidade, logo, atração e repulsão são antônimos que extraem as igualdades e diferenças, desvela hábitos e costumes, ao passo que, o contato de indígenas e jesuítas resultou num processo de consensos, uma vez que, são dois grupos étnicos distintos e que estavam ocupando um mesmo espaço em que as diferenças estiveram em evidência. Tomamos aqui por grupo étnico "categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; consequentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas" (FREDRIK BARTH, 2000 p.27).

Nesta concepção Barth (2000) avança em seus estudos sobre a concepção de Weber (2000) ao mencionar as categorias atributivas e identificadoras, ao passo que as pessoas do grupo se autoatribuem e definem seus pertencimentos e as interações favorecem tais reconhecimentos, não limitando ao grupo apenas a comunhão de parentesco, via a consanguineidade, mas a partir de elementos que dialogam nas interações.

Por ora, Weber (2000) sinaliza que a comunhão étnica não é necessariamente, resultante apenas das comunidades endógamas, mas podem ser resultados de relações duradouras que são formadas a partir de comunidades linguística, religiosa ou política – independe da consanguinidade e da crença religiosa, mas existe afinidade étnica seja pela língua ou ideias religiosas parecidas, assim, as diferenças não excluem os sentimentos de comunhão. Neste caso, a comunhão étnica seria a relação existente entre indígenas e portugueses e posteriormente, com os africanos trazidos para trabalhar nos engenhos.

Nesse período o município se destaca por ter concentrado um dos engenhos da região litorânea para produção de mandioca que era exportada para a metrópole portuguesa. (BARBOSA, 2003 p. 9), o que motivou e atraiu, entre 1624 e 1627, a cobiça de piratas e invasores holandeses por ser o maior exportador de farinha de mandioca do país e o segundo mais importante da Bahia. A partir dessas relações de contato, emergem os interesses voltados para as relações socioeconômicas e que não se apresentam como negociações pacíficas, mas que trazem em seu contexto lutas e conflitos, é de suma importância tratar da relevância da formação demográfica de Camamu, ao passo que, para Barth (2000, p.34) a manutenção de fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes. Dialogando assim, a existência de grupos distintos ocupando um mesmo território, neste caso, Camamu, para ele, as distinções culturais persistem apesar do contato interétnico.

Silva (2000) aponta como processos de hibridização, e sintetiza “o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras” (SILVA, 2000 p. 87). Tomando por base a lógica do processo diásporico que ocorreu no Brasil nos séculos XV a XVIII, as inferências de povos africanos e europeus como estratégias, ora de exploração e ora de povoamento “branqueamento”, sinaliza que no município de Camamu, a relação entre indígenas da terra, e posterior vinda de europeus e africanos sucumbiu numa teia de relações de diferentes povos e etnias, com costumes, religiões e culturas distintas, e que foram realçadas ao longo dos anos mediante os costumes e tradições que imperaram sobre o município.

Segundo Manuela Carneiro da Cunha (2009) a substância da etnicidade foi pensada inicialmente pautada nas discussões de raça, com foco nos fatores biológicos, ainda no século XIX ela era pensada como um empecilho à constituição de uma nação moderna, por ser vinculada à noção de tribalismo. Porém no século XX, tanto na França como Estados Unidos entre as décadas de 1950 e 1980 apresentam a etnicidade sob a perspectiva de contribuir para

os estudos direcionados à compreensão dos fenômenos de movimentos regionalistas, reivindicações das minorias etnolinguísticas, a imigração com a propagação da xenofobia e racismo (PHILIPPE POUTIGNAT & JOCELYNE STREIFF-FERNART 1998).

Foto 18: Cidade de Camamu (Vista do Cais)

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Antiga cidade colonial, Camamu foi construída em dois andares, na cidade alta, a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção e as antigas casas coloniais, na cidade baixa, o porto e a feira. Traz em sua letra do hino “Cidade de dois andares”, não menos importante que tratar as especificidades arquitetônicas, a cidade teve em seu contexto sociocultural uma concepção dicotômica, que alocava as diferenças de classes mediante o conceito “cidade alta” ou “cidade

baixa". Por uma construção histórica marcada em nosso país pela desigualdade, exploração e segregação, não podemos sequer afirmar que indígenas, africanos e europeus viveram de forma pacífica numa "Cidade de Dois Andares" em plenos séculos XVI a XIX, conforme aponta Silva (2000 p. 97) "o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente", e por ser diferente causa estranhamento e as negociações são meios que possibilitem o convívio numa seara de diversas identidades.

Ter sido nominada como Vila de Nossa Senhora da Assunção e fundada por jesuítas já imprimem um valor cultural europeu, de fundamento cristão, para reforçar a catequização dos povos indígenas e supremacia do poderio europeu, sobre os moradores da terra. Porém, não podemos perder de vista o que Carneiro da Cunha (2009, p.237) chama de "traços diacríticos", sendo estes, realçados a partir da experiência de contato entre diferentes povos, logo, temos também, as contribuições indígenas e africanas que como resultado da formação do povo brasileiro. Fato é que, tais elementos étnicos se fizeram presentes na cultura que foi construída ao longo dos anos em Camamu e que se perpetua até os dias atuais.

Para Carneiro da Cunha (2009, p.237) a cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste. Sendo assim, Silva (2000 p. 88) afirma que diásporas[...] colocam em movimento processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e crioulização cultural que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais. No contexto desta pesquisa, tratamos a manutenção da tradição como resistência e o surgimento de novas expressões identitárias, ao passo que, só é possível pensar e discutir as Relações Étnicas através da experiência do contato, onde existe o Nós e o Eles, e a partir desta, elucidar os diferentes legados e sua importância para a manutenção das fronteiras étnicas e dos símbolos identitários que caracterizam diferentes grupos étnicos.

Camamu está situada no território-identidade do Baixo Sul, tem uma baía que em extensão, é a terceira maior baía do Brasil depois da Baía de Todos os Santos, em Salvador, e da Baía da Guanabara, no Rio de Janeiro. Esta Baía é composta por ilhas, manguezais, resquícios de Mata Atlântica, e por diversos povoados e rios que ali desembocam. (LOPES, 2013, p.32). Com uma vegetação composta parcialmente pela mata atlântica e manguezal. Composta por 10 ilhas inexploradas, com vegetação primitiva e coqueiros, em sua diversidade abriga comunidades: rurais, ribeirinhos, quilombolas, indígenas.

> A rede fluvial é composta por uma quantidade considerável de rios, o que tem assegurado, ao longo dos tempos, a circulação de mercadorias, de pessoas e de conhecimentos, através da navegação de embarcações de dimensões diversas por trechos dos rios Acarai, Tremembé, Maraú, Cachoeira Grande, Orojó, Serinhém, Pinaré, Conduru, Serrinha, Itaberoê, Sorojó e Igrapiúna, podendo ser compreendida também como uma rede de relações sociais, por viabilizar o contato mais direto com as populações ribeirinhas. (LOPES, 2013, p.35)

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos "novos movimentos sociais", os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais (WOODWARD, 2000, p. 67). Por abrigar rurais, ribeirinhos, quilombolas e indígenas nos permite afirmar que, cada grupo possui suas características próprias e estas dialogam em diferentes espaços de encontros, e em algumas situações, as identidades étnicas são marcadas pelas práticas comuns de seus antepassados e que se reverberam nas vivências cotidianas, como por exemplo, dentre as principais atividades econômicas, encontra-se a pesca, o cultivo do cacau, cravo da índia, pimenta do reino, guaraná, vassoura, o dendê, a seringa, atividades que considero como herança de ancestrais que viveram no território camamuense ao longo dos anos.

Segundo Eliane Cantarino O'Dweyer (2013, p.12) o conceito de etnicidade é utilizado como uma propriedade relacional de sistemas sociais nos quais ocorrem processos de distinção e diferenciação entre aqueles considerados "de dentro" e "de fora". Uma consideração que contribui para esta pesquisa por utilizá-lo pautado no âmbito relacional, evidenciando que existem grupos de pessoas que vivem em determinadas comunidades e que estas têm seus costumes, tradições e modos de viver que definem quem são os que pertencem ao grupo e os que não pertencem, podendo assim, ser entendidos como "símbolos identitários que demarcam as fronteiras étnicas" (BARTH, 1969 p. 191).

Aspectos culturais como a Romaria do Senhor do Bonfim, a Festa de Nossa Senhora da Assunção, o Terno de Reis, a Esmola de São Benedito, sem contar com as festas dos povoados que abrigam o sincretismo religioso, as danças de roda e os grupos folclóricos, tais elementos presentes na cultura do município, têm "ênfase nas *origens*, nas continuidades, na tradição e nas intemporalidades..." (HALL, 2014, p.32), uma vez que, nos propomos a buscar elementos étnicos de diferentes povos e culturas que tiveram suas histórias construídas neste território e que se atualizam no tempo entre gerações. Para Poutignat e Streiff-Fernart (1998, p.86), a etnicidade é um conjunto de atributos ou de traços tais como a língua, a religião, os costumes, o que a aproxima da noção de cultura, ou a ascendência comum presumida dos membros.

Ser aldeia, ter engenho para produção de farinha, tentativa de invasão de holandeses, catequização pelos jesuítas, construções arquitetônicas feitas pelos africanos quando escravizados, a presença das navegações de embarcação que visibilizava as relações sociais e econômicas são fatores que reúnem legados de diferentes grupos étnicos e que tem em sua história a afirmação das presenças indígenas, europeias e africanas, que para Barth (1960) é:

> O realce da identidade étnica exprime-se, assim, inicialmente através de um rotulo étnico entre outros meios possíveis de identificação das pessoas [...] a etnicidade pode igualmente ser realçada por meio de todos os signos visíveis (comportamentais, vestuário etc.) que podem ser mobilizados e selecionados para tipificar um grupo social ou utilizados para apresentar um Eu étnico especifico; [...] (BARTH, 1960, p. 167).

Tratamos aqui a etnicidade amparada em Carneiro da Cunha (2009), que a define como linguagem por permitir a comunicação a partir das relações de contato entre grupos distintos. Nestas experiências de contato encontramos elementos de tradição que se perpetuam nas sociedades, entendendo como resistência, uma vez que, os avanços da globalização, o que Hall (2014, p.43) considera como "a compressão dos horizontes espaço-tempo e a criação de um mundo de instantaneidade e superficialidade", não impedem que tais elementos sejam sucumbidos, mas, se atualizam através das experiências de contatos e ensinamentos entre diferentes gerações.

Carneiro da Cunha (2009) nos apresenta dois pontos importantes para tratarmos as Relações Étnicas, sendo eles: a herança cultural e as interações presentes nas experiências de contato, e conhecendo o contexto sociohistórico que abriga o município de Camamu, temos elementos que nos subsidiaram nas relações estabelecidas entre as crianças e com os adultos, pois os traços culturais identificados são importantes para conhecer um grupo a partir da experiência de contato com outros grupos.

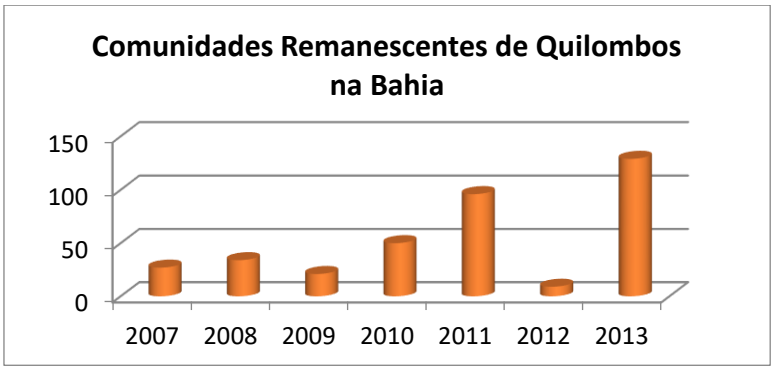
2.2 Comunidade Quilombola Barroso

Sabendo que o processo de colonização portuguesa no Brasil e a presença africana foram reais no contexto histórico da formação do povo brasileiro, a formação dos quilombos foi

considerada um elemento de resistência dos povos africanos e de outros grupos aliados. O fim da escravidão não significou o fim dos quilombos historicamente. No entanto, passaram a ser interpretados como uma sociedade do tempo da escravidão, apenas como espaços de resistência e de isolamento da população negra. (SILVA FILHO, 2012, p.46).

Atualmente, as comunidades remanescentes de quilombos ainda causam surpresas entre nós, quando surgem notícias sobre sua existência. Elas se espalham por praticamente todos os estados da federação e têm reivindicado o reconhecimento e a posse formal de suas terras (SILVA FILHO, 2012, p.42). Entre os anos 2007-2013[9], no Brasil foram reconhecidas 1.362 Comunidades Remanescentes de Quilombos, sendo dessas 366 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) situadas no estado da Bahia (gráfico 1), período ao qual, o município de Camamu teve o reconhecimento de 10 comunidades quilombolas: Pimenteira, Pedra Rasa, Tapuia, Garcia, Acaraí, Jetimana, Pratigi, Ronco, Porto do Campo, dentre elas, a comunidade Barroso.

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Palmares Fundação Cultural. 2015

A Bahia é um estado onde a diversidade cultural grita, num mesmo território com relevos diversos, caatinga, chapada, sertões, mata e litoral, um mesmo elemento estudado apresenta variações, assim como as características de ser ou ter se tornado quilombo, nem mesmo em Camamu entre as 10 comunidades reconhecidas os processos se assemelham, partindo dessa premissa, entendemos que as relações traçadas por outros espaços talvez não se enquadrem em nossos estudos, logo, compreendemos que elementos únicos contidos neste texto expressam as especificidades da Comunidade Barroso de Camamu.

[9] Fonte: Site da Palmares Fundação Cultural.

> Oi! Eu sou Anacélia, sou quilombola aqui do Barroso e quero apresentar um pouco aqui da história da nossa comunidade, começar aqui pela casa. Esta casa aqui: uma das primeiras construções aqui da, da comunidade. É aqui ela o nome dela aqui já diz: Centro Quilombola do Barroso Daniel Docílio. (Entrevista exploratória realizada com Anacélia Pereira, em 29/01/2016)

Ao visitar a comunidade, numa tarde ensolarada de janeiro tivemos a oportunidade de conhecer o Centro Quilombola do Barroso Daniel Docílio (imagem 19), o lugar que atrai olhares de todos os visitantes por resguardar a história local através de objetos, fotografias, vestuários e moedas de pessoas que pertenceram ao lugar no passado e também no presente, como afirma a líder: "Eu também quero fazer aqui acervo a história das pessoas importante da Comunidade todas são importante né mas tem gente que deixa marcas", em sua narrativa "tudo parece merecer fé, uma mesma luz parece iluminar todas as paredes" (HALBWACHS, 1990).

Foto 19: Área externa do museu

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2015. Flavia Querino.

Ao ouvir a líder contar a história da comunidade, a começar pela casa de taipa de valores, "uma construção antiga e a gente quer manter sempre as originalidade", permeada de ancestralidade e legados é possível perceber através das falas e gestos o sentimento de

identidade e pertencimento. Segundo Michel Pollak (1992) a memória colabora no sentimento de identidade na medida em que ela é também um fator extremamente importante no sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Identidade porque ser quilombola passou a ser uma característica de "inteireza"[10], e diferença porque, diferente dos vizinhos que não aceitaram galgar os trâmites de certificação, traz em suas vivências elementos materiais e imateriais que as define como tal. Elas são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação ocorre tanto por meio de "sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão" (SILVA, 2000, p.40).

Comunidade Barroso atualmente com 35 famílias cadastradas, a presença da religião católica é predominante, porém existem em algumas casas altares de santos que entendemos também como espaço religioso, tem uma associação de mulheres que regem a dinâmica da produção artesanal de doces, cocadas, biscoitos, macarrão, polpas de frutas, bonecos de barro, criação de galinhas, e para além, são elas, as líderes que reatualizam o cotidiano do lugar.

> Ping: Aqui tem a Igreja e do lado tem um caminhão.
> Aqui tem um pé de cravo.
> Chocalho: Um pé de jaca, um pé de goiaba
> Amarelinha: Eu vou fazer outro pé de cravo pra ficar lindo. (Transcrição de Registro em Vídeo: 28.11.2016)

Desenho 6: Desenho Parcial do Mapa da Comunidade feito pelas crianças

[10] Palavra utilizada por Stuart Hall (2014) no livro*" A identidade cultural na pós-modernidade"*. Tradução de Tomaz Tadeu e Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

Fonte: Acervo documental da pesquisadora

Desenho 7: Desenho Parcial do Mapa da Comunidade

Fonte: Acervo documental da Pesquisadora

Os desenhos das crianças (desenhos 6 e 7) são parte de uma oficina de desenhos onde elas riscam o mapa da comunidade, a partir de seus pontos de vista, evidenciando elementos que, para elas tem mais significância, como por exemplo, a preocupação em detalhar as árvores que compõem a comunidade, o carro que transporta as pessoas para a cidade (escola e comercialização de produtos nativos – cravo e cacau). Conforme o Mapa da Comunidade (Desenho 6), ao lado da Igreja está a escola Reunidas Barroso, construída no ponto alto, como sobre um barranco, envolta de árvores e muitas frutíferas, à frente da escola, um jardim de flores com o marco dos cuidados com o meio ambiente repleto de pneus coloridos, um balanço, uma gangorra, alguns bancos de madeira.

Casas que resguardam saberes e práticas são aqui, lugares que o conhecimento acadêmico daria nomes científicos, parteira e rezadeira, mulheres mais velhas, cultivam na terra de "barro ruim" valores ensinados pelos seus ancestrais entre gerações. Casas, lugares, mulheres entendidos aqui como "símbolos que respondem a uma necessidade e preenchem uma função que é revelar as mais secretas modalidades do ser" (ELIADE, 1991, p.8).

Barroso das plantações de mandioca, cultivo do cacau e do cravo, é também lugar do samba de roda, composto por mulheres, que fazem a poeira subir ao som da musicalidade e tradição, como rememora a líder: "eita eu já dancei muito aqui muita festa[...]dançavam com

essa radiola, eu digo, o mas é o que a gente tinha engraçado que ficava todo mundo em silêncio e a gente só no checo checo checo no arrasta pé do o chinelo no salão e não importava,...” Nesta fala, a líder expressa sua alegria em ter vivido momentos festivos na comunidade ao som da radiola, e acrescenta: “A gente dançava ao som de saquê, aqui minha mãe, meu pai, meus avós e até bisavós já dançaram com a radiola [...]a gente dançava também.*”* (foto 20). Uma relação geracional, onde a tradição foi perpassada entre quatro gerações e que hoje ainda se faz presente, e assim Eric Hobsbawn (1984, p.9), ao abordar a “tradição inventada” afirma que tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.

“Os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou via satélite” (HALL, 2014, p.42). O lugar que faz da nossa experiência etnográfica um revisitar as memórias de infância, na “roça” chupando cacau, banho em bacia de alumínio, fogão à lenha, agora com uma nova configuração, o acesso à energia, internet, água encanada, telefonia, até causa a impressão de homogeneidade, mas, nas entrelinhas do cotidiano, surgem elementos simbólicos que definem o grupo étnico pesquisado.

Foto 20: Radiolas do museu

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Mircéa Eliade (1991, p.12) ao abordar sobre a ressignificação simbólica afirma que a mais pálida das existências está repleta de símbolos, o homem mais 'realista' vive de imagens. Repetindo, e conforme ficará abundantemente ilustrado pelo que se segue, os símbolos jamais desaparecem da atualidade psíquica: eles podem mudar de aspecto; sua função permanece a mesma. Temos apenas de levantar suas novas máscaras. Logo, as imagens e os símbolos retomam a cena do passado no presente através da nossa psique sempre que somos tomados por lembranças que marcaram nossas vidas.

Santana (2014, p.65) afirma que, os elementos simbólicos presentes na totalidade da cultura brasileira indicam o que é real a cada grupo étnico. Realça e identifica mitos, ritos, língua, regras, isto é, apresentam o real significado e sentido de uma cultura. Neste grupo em estudo, podemos destacar alguns elementos simbólicos (imagem 21) que são parte da cultura, e que a líder afirma:

> uma coisa muito importante da Comunidade que hoje existe bem pouco que é as ladainha as devoções aos santos, a gente tinha ladainha de Bom Jesus da Lapa todo Romero quando chegava da Lapa tinha aqui que fazer essa ladainha tinha a de Santa Luzia era o quê mais comum que tinha aqui Bom Jesus em Santa Luzia e hoje essa cultura tá se perdendo um pouco né, a vizinha vinha da Lapa e vai ter que fazer a ladainha e depois a ladainha tinha o samba que era a coisa mais gostosa, às vezes levava até 2 dias de samba e hoje está se perdendo[11].(Anacélia Pereira, em 27/08/2015)

Foto 21: Altar de santo do museu

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

[11] Entrevista com Anacélia Pereira realizada em 27/08/2015 na comunidade Barroso, primeiro momento de visita exploratória.

.

Ao mencionar alguns trechos da entrevistam como “hoje existe bem pouco”, “hoje essa cultura tá se perdendo um pouco né”, entendemos que a líder afirma que mesmo com as novas configurações de vida nos diversos espaços, sejam eles quilombolas, indígenas e outros, alguns aspectos culturais podem até ser reduzidos mas não extintos, como um fio de linha que não se rompeu com os avanços seculares, o que Eliade (1991, p.14) aponta como “a dessacralização incessante do homem moderno que alterou o conteúdo da sua vida espiritual”, mas ainda assim, a alteração não extinguiu o que é parte de sua cultura, em seu modo de relacionamento humano com seu real (SODRÉ, Muniz. 2005, p.37). Atualmente, os processos da globalização têm tirado de cena, mesmo que de forma parcial, as práticas que estiveram presentes no cotidiano de nossos antepassados, mas, esse “bem pouco” e “um pouco” retratam o impacto da globalização sobre a identidade, mas que não apaga a prática de reunir as pessoas após suas viagens devocionais para “fazer as ladainhas” traduzindo as dimensões temporais e espaciais, como afirma Hall (2014, p.40).

As divisões do tempo, a duração das partes assim fixadas, resultam de convenções e costumes, e [...] exprimem também a ordem, inelutável, segundo a qual se sucedem as diversas etapas da vida social. (HALL, 2014, p.40). Pensar a comunidade Barroso numa linha cronológica incita a dividí-la em antes e após 2008. Ano divisor de “águas” para o lugar que historicamente, foi considerado pelos vizinhos como “terra ruim”, infértil, dada em pagamento pelos fazendeiros aos seus empregados apenas para morar. Numa construção histórica, o ano 2008 foi então, o ano da certificação da comunidade como quilombola, um marco para os moradores, que tem suas relações de pertencimento pautadas na identidade e diferença, como afirma Silva (2000).

> A gente já tinha associação a muito tempo. Até que a gente não andava correndo atrás, a gente só sabia já tinha um acompanhamento com o pessoal do Koinonia que falava sobre essa questão de quilombola. Na verdade, veio um pessoal da Inglaterra fazer pesquisa sobre comunidades de povos negros né. E daí eles falaram pelo que ele pesquisou e viu aí e viu identidade da gente correspondia com o que dizia, aí foi que a gente descobriu, o que é era sim ser quilombo[12]. (Anacélia Pereira, em 29/01/2016)

[12] Segunda entrevista exploratória realizada com a líder da comunidade – Anacélia Pereira, em 29/01/2016.

Segundo Hall (2014, p.24)) a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Para Woodward (2000, p.9) a identidade é marcada pela diferença e por meio de símbolos, logo, é compreendida como relacional por ter uma marcação simbólica relativa a "outras" identidades.

Consideramos que, como num jogo de complementariedade a identidade é materializada no encontro da "falta" com a "inteireza" citada por Hall (2014) e Woodward (2000), e para que a mesma seja afirmada se faz necessário o encontro, com o "outro", com o mundo, com a natureza e todos os elementos que nela existem, ao passo que, as relações é uma mola propulsora para o alcance dessa "inteireza".

No encontro com o "Outro" a descoberta: "o que é ser quilombo." A "inteireza se deu, a partir do momento que "eles falaram" que havia relação entre o perfil do povo do Barroso e das comunidades de povos negros pesquisados. "Os quilombos fizeram parte da história do Brasil, como movimento social que aconteceu por todo território, desde o século XVII até a abolição da escravatura em 1888" (SILVA FILHO, 2012, p.29). Movimento este que, não teve fim, após a assinatura da Lei Áurea em 1888, é importante deixar em evidência que, após o fim do período escravista, os africanos tiveram que conquistar seus espaços na sociedade brasileira.

De uma forma geral, pode-se dizer que, no Brasil, nos últimos vinte anos, com o suporte de movimentos sociais, de diferentes matizes, a legislação tem sido um poderoso instrumento indutor de políticas públicas multiculturais. [...]. Várias comunidades quilombolas puderam regulamentar a posse de propriedades deixadas por seus ancestrais (GONÇALVES, 2013, p.91). Desta forma, após a Constituição 1988, embasados na lei, os movimentos sociais e Movimento Negro firmaram suas bases a fim de garantir os direitos já dispostos na lei, principalmente no que se referia as comunidades negras do Brasil.

No contexto das discussões na contemporaneidade, várias Organizações Não Governamentais (ONG's) desenvolvem trabalhos que contribuem para a "inteireza" das comunidades negras, e no Barroso foi "o pessoal do Koinonia[13] que falava sobre essa questão de quilombola", afirma a líder. Entendo que, neste primeiro momento foi dada pouca importância ao assunto, podendo estar imbricadas questões outras que não foram reveladas na entrevista, e isso é evidenciado através da fala "Até que a gente não andava correndo atrás",

[13] Koinonia - Fundada em 1994, KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço é uma organização sediada no Rio de Janeiro (RJ), com atuação nacional e internacional.[...] Sua missão de KOINONIA é mobilizar a solidariedade ecumênica e prestar serviços a grupos histórica e culturalmente vulneráveis e em processo de emancipação social e política; além de promover o movimento ecumênico e seus valores libertários. Disponível em: http://koinonia.org.br/quem-somos/sobre-koinonia. Acesso em 17/06/2016.

mas, a chegada "deles", os pesquisadores da Inglaterra, foi como um despertar para a identidade quilombola. Basta encontrar com uma pessoa de outra cultura, mesmo em seu próprio país, para que a fronteira étnica como estandarte da alteridade e da separação indissolúvel seja suscitada (BARTH, 2000, p.21).

> Aí foi que a gente tava ainda pesquisando pra descobrir "o que era isso?" "se a gente era mesmo..." Assim, com isso o interesse dele que na época o prefeito tava interessado, eles ni um pensamento e a gente ni outro né! Tem muitas comunidades aí que até não dão mais nem ligança, mas a gente já tinha o conhecimento antes, a gente abraçou o útil ao agradável e foi que a gente conseguiu, mais a gente pra ser reconhecido agente faz todo o processo: vem primeiro um pesquisador que faz estudo, depois a gente encaminha toda a documentação, assinado pelos moradores e o estatuto da associação toda a documentação. (Anacélia Pereira, em 29/01/2016)

Barth (2000, p.32) afirma que a atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação. Logo, "descobri o que era isso" que os outros de fora dizem sobre o grupo de dentro (da comunidade), configura-se por uma atribuição por outros, e o processo de busca faz referência a autoatribuição em querer saber "se a gente era isso mesmo". Evidencia o interesse por parte "deles" e dos "outros", e neste sentido, é possível afirmar que houve um jogo de interesses, que se estabeleceu a partir dos benefícios evocados na execução do processo de certificação, tanto para a comunidade certificada quanto para o município que tem comunidades reconhecidas.

Ousamos dizer que, no momento da "intereiza" os membros compreenderam que "essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política" (WOODWARD, 2000, p.30), o que poderia trazer benefícios futuros enquanto grupo de identidade étnica específica, como ela afirma acima, e completa:

> Depois, o pessoal da AMUBS[14], na época teve uma reunião com os prefeitos do município, ali eles não viram falar isso, aí eles ficaram mais tocado na questão de verbas vir pro município né, até os projetos são aprovados mais, com mais facilidade quando tem comunidade reconhecida (deu ênfase a fala – como se expressasse a intenção dos prefeitos), então eles pensando nisso, eles trouxeram uma discussão com o pessoal da Fundação Cultural Palmares, que pra facilitar o acesso à certificação. Aí foi daí que facilitou pra gente é...fazer um pedido, encaminhar a documentação

[14] AMUBS – Associação dos Municípios do Baixo Sul da Bahia.

> pedindo pra vim fazer a pesquisa e depois o reconhecimento da Fundação Cultural Palmares. (Anacélia Pereira, em 29/01/2016)

No Brasil, a auto-atribuição de identidades étnicas tem se tornado uma questão importante os últimos anos, por meio da organização política de grupos que reivindicam o reconhecimento dos territórios que ocupam, como no caso dos povos indígenas e das chamadas comunidades remanescentes de quilombos (O'DWYER, 2007, p.43).

No caso da comunidade quilombola Barroso, atualmente existem projetos (foto 22) concluídos e em andamento (o museu, a energia elétrica, a água encanada, confecção de doces, polpas de frutas, a produção de biscoitos e macarrão com massa de aipim e a construção da sede da associação), frutos da organização política dos membros, que através da associação materializam o reconhecimento do território que ocupam e afirmam seu pertencimento étnico sobre este. Como afirmou a merendeira da escola, que também faz parte da Associação e atua junto ao Conselho Fiscal, em entrevista realizada:

> Pesquisadora: Você acha que mudou alguma coisa após 2008 quando foi certificada? M.: Assim, mudou porque, já começou a mudar através da Associação, quando criou a Associação, aí a gente foi caminhando, aí vei, lutou conseguiu a energia, neh já é um passo a mais, que a comunidade começou a se evoluir, aí depois a gente teve a oportunidade de conseguir o certificado, que foi até eu mesmo que participei da reunião, e consegui lá, a gente conseguiu receber o certificado quilombola, a gente achou assim, tem a, a gente conhece nossos direitos, mas só a dificuldade é grande pra gente conseguir as coisas neh, mas logo aí conseguiu receber visitas falando neh como, o que é que a comunidade quilombola significa, e aí foi, é uma grande importância que a gente tem. (Marilene Santos. Equipe Escolar 1. Em 07/06/2016 na Escola Reunidas Barroso).

Foto 22: Produção de Polpas

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

.

Um reconhecimento presente também na Certidão de Autodefinição lavrada em 25 de janeiro de 2008: O Presidente da Fundação Cultural Palmares [...] **CERTIFICA** que a ***Comunidade de Barroso***, localizada no município de Camamu, Estado da Bahia. [...] ***SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTE DE QUILOMBO***[15]**.** Em julho de 2011, foi publicado no Diário Oficial pela Coordenação de Desenvolvimento Agrário – CDA, resolveu criar a Comissão Especial de Discriminação de Terras Devolutas, onde apresenta os hectares da área medida e demarcada, além de situar todos os limites das terras do "Território Quilombola Barroso"[16].

> A certificação das comunidades quilombolas é o primeiro passo para o reconhecimento da identidade da comunidade como remanescente de quilombo e a regularização de suas terras. A emissão do certificado é de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, que tem como atribuição legal realizar e articular ações de proteção, preservação e promoção do patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos (SILVA FILHO, 2012, p. 55).

É importante salientar o marco legal na Constituição de 1988 no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que afirma: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade

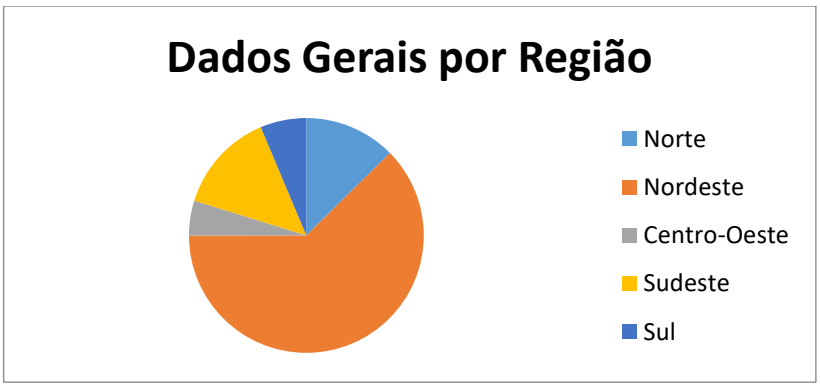
[15] Certidão de Autodefinição do Ministério da Cultura Fundação Cultural Palmares.
[16] Diário Oficial da Coordenação de Desenvolvimento Agrário –CDA (Portaria 037/2011).

definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". Confirmando ainda na Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216 os direitos das comunidades negras:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão de manifestações culturais.
> […] Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Segundo dados disponíveis no site da Palmares Fundação Cultural, entre os anos 2004 a 23 de fevereiro de 2015, o Brasil apresentou um total geral de 2.474 comunidades quilombolas reconhecidas, estando distribuídas por regiões brasileiras, conforme consta no gráfico 2:

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Palmares Fundação Cultural

Em análise aos resultados disponíveis no gráfico, é possível constatar que a região Nordeste se destaca, tendo atualmente um percentual em números de 1.543 comunidades reconhecidas em detrimento da região centro-oeste que apresenta menor quantitativo, apenas 119 comunidades quilombolas.

No caso do Território Quilombola Barroso, é possível afirmar que só após 20 anos da promulgação da Constituição de 88 foi que surgiram as primeiras relações "de dentro" com os "de fora", que contribuíram para a diferenciação étnica, primeiro com os integrantes do Koinonia, seguido dos contatos estabelecidos com o grupo de pesquisadores ingleses e por fim,

com os membros da AMUBS através do prefeito vigente na época, como foi mencionado pela líder nas falas descritas acima. Foram estas 3 bases que, juntamente com a curiosidade e interesse dos membros despertou para a diferenciação, afirmação e autoreconhecimento do território.

Ousamos dizer assim que, o processo de certificação da comunidade para "Território Quilombola Barroso" pode ser compreendido como o nascimento da fronteira étnica, um acontecimento que traz à luz de nossas discussões o realce da etnicidade, como um elemento simbólico de negociação de fronteiras.

As fronteiras aqui mencionadas não são geográficas, mas são linhas imaginárias que existem para acentuar a presença de determinado grupo que tem suas especificidades descritas nos modos de falar, andar, vestir, suas crenças, objetos, utensílios. São subjetividades negociadas que marcam as diferenças na identidade étnica. Para Barth (2000),

> As fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam [...] Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apenas das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais [...] as relações sociais estáveis[...] são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados. (Barth, 2000, p. 188).

As fronteiras não são necessariamente contemporâneas, dentro de um mesmo grupos, a relação pode ser geracional, o "outro" pode ser o antepassado, cuja negociação identitária seja pautada na afirmação ou negação das raízes. É relevante pensar que, as fronteiras são nutridas de relações que perpassam a lógica estática e linear do tempo, por isso, ela é consonante com a etnicidade, que numa visão cosmológica que é vivificada através das memórias e suas reminiscências, que ascende no grupo o desejo de viver em conjunto e perpetuar suas heranças ancestrais. Logo, as culturas locais produzem sentido, por meio das vivências e subjetividades, que identifica as pessoas como tais, e assim, constroem identidades por meio das memórias.

Os aspectos identitários do sujeito são instituídos na concepção simbólica, pautados na percepção da relação com o "outro", e auto afirmada por representações diversas, buscando manifestar a subjetividade do "ser". Os conceitos de identidade deslizam irresolutos, buscando atender as contendas da diversidade. Segundo Hall (2014), a pós modernidade tem colocado a identidade em questão ao confrontar a tão especulada "crise de identidade". Onde a identidade passa de um estado de ancoramento para a fluidez dos deslocamentos estruturais, deparando-se

com a fragmentação da cultura e setorização das ordens sociais deslocando o sujeito da comodidade segura de pertencimento a um “lugar”.

2.3 Escola Reunidas Barroso

Foto 23: Escola Reunidas Barroso

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2015. Flavia Querino.

> Eu não sei, porquê o nome Reunidas Barroso, eu sei que quando a gente estudava particular o nome era esse. (Entrevista realizada em 29/01/2016, com Anacélia.)

Que escola é esta? Quais são seus processos de lutas e conquistas ao longo dos anos? Quem são as crianças que estudam nelas? Para responder essas perguntas, num primeiro olhar me propus a conhecer a história da Escola Reunidas Barroso (foto 23), suas relações com a Educação Municipal e com a nova configuração de Educação Escolar Quilombola, implantada no município no ano 2013, além de descrever a dinâmica do espaço físico ocupado por diferentes pessoas e contextos, e assim permeado de vivências, interações e ressignificações.

> Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de

> organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2005a, p.41)

No início, a comunidade Barroso não dispunha de escola. Segundo Anacélia, para estudar os alunos precisavam se descolar até a escola municipal Yalon, situada na comunidade vizinha Varjão ou, estudariam numa outra comunidade vizinha, sendo esta particular.

> É como eu ia te falar as escolas aqui antigamente a gente estudava no Varjão, a gente não, que eu não estudava, quando eu falo mas eu me envolvo nas conversas, ai eu falo a gente neh. A gente estudava com a professora lá na escola Yalon que hoje já tá fechada né, e outra parte estudava na escola onde Débora hoje trabalha, lá em cima em Dona Nilde, que ela ensinava pra gente só que era particular, porque não... tinha vínculo com a prefeitura. (Vídeo Anacélia – Entrevista 29/01/2016).

Tomando por base este primeiro relato percebe-se as primeiras dificuldades enfrentadas pelos moradores do Barroso para ter acesso à educação. Como está expresso acima, duas comunidades vizinhas tinham escolas, e a vontade de estudar de Anacélia e de seus irmãos foi o marco diferenciador que impulsionou a lutar por uma escola na comunidade.

> Aí a gente aí quando eu falei que a da família daqui começou tudo né a gente não estudava, nunca tinha estudado nenhum de meus irmãos. Aí a gente tinha vontade de estudar aí tinha uma mulher chamada Dona Lurdes ela tinha, só tinha estudado até acho que a segunda série Dona Lurdes. Aí ela sabia ler era a única da Comunidade que sabia ler e escrever... aí ela começou a dar aula particular, pra gente pagando, às vezes que ninguém pagava direito. (Vídeo Anacélia – Entrevista 29/01/2016).

Esses primeiros relatos sinalizam a relação de pertencimento da líder com o seu lugar e com a necessidade de emancipação nos estudos. Pagar para estudar foi um meio que encontraram para ter acesso à educação. Esta é uma dificuldade que ainda permeia comunidades rurais no Brasil e atualmente a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola são duas conquistas que tem mudado a realidade de diversas comunidades. Em muitas comunidades, os profissionais são moradores do lugar, enquanto em outras ainda tem a dificuldade em ter professores da localidade ou que queiram morar no local onde lecionam, motivos que

ocasionam a procura por profissionais de cidades vizinhas, sendo elas ainda, contratadas, quando não efetivadas em concursos públicos.

> Aí Dona Lurdes pensou: Então vamos tentar! Aí a gente começou a brigar aí foi que ela conseguiu também ser contratada pela prefeitura, e aí a gente começou a estudar. Isso eu acho e fui que foi em 85 eu acho que foi em 1985, aí a gente começou a estudar com ela um tempão, depois ela se aposentou essa mulher já estava bem de idade. Aí quando ela se aposentou que foi quando Tita começou em 95, aí teve tava abriu um concurso. E como tinha muito contrato aí a gente incentivou Tita pra ir fazer esse concurso, aí ele foi chegou lá e passou no concurso na época eu ia fazer 20 tinha 19 anos aí ele fez o concurso e passou.[...] Aí a gente foi brigar agora pero um espaço! Aí ficou ensinando na igreja acho que ficou uns 5 anos ensinando na igreja.[...] Em 2000 aí gente pensou em alugar uma casinha, aí tem um barzinho, nesse meio tem um barzinho ali em cima tem um nome escola ainda tá o nomezinho escola Reunidas Barroso (risos)!!![...] Quando foi em 2006 aí comprou aonde é hoje a escola, que era a casa da professora que ela já tinha deixado de ser professora, ela construiu uma casa pra ela.

O concurso público é uma garantia de estabilidade profissional, ter um professor concursado é um aporte para a permanência da educação escolar na comunidade. É comum que, conforme o aumento da demanda de crianças, para estudar, sejam feitos contratos temporários pela secretaria de educação.

> Considerando-se apenas as escolas localizadas em áreas remanescentes de comunidades quilombolas, buscou-se verificar suas condições de funcionamento. Quanto ao local, 88,3% estão em prédio próprio. Algumas funcionam em condições não convencionais, como templos ou igrejas (27); salas de outras escolas (52); ou na casa do professor (18). Há 157 escolas que funcionam em "local ou abrigo destinado à guarda ou ao depósito de materiais" (Inep, 2013, p. 18). Apenas sete estabelecimentos informaram não ter alimentação escolar para os alunos. (SILVA, 2005, p.19)

"Brigar" para ter um professor contratado e espaço próprio são necessidades expressas na fala da líder, a palavra não é fundamentada no sentido da violência física, mas na perspectiva de luta. Lutar para conquistar seus direitos enquanto desejo expresso pela maioria dos moradores da comunidade. Por meio dessa "briga", os moradores conseguiram que o prefeito da época comprasse a casa que hoje é a escola.

> Aí só ensinava os meninos daqui do Barroso, mas depois que os outros alunos estudavam numa escola lá em cima que é da Carlos Gomes e a do Varjão. Aí com o

> tempo, agora o pessoal de lá tão vindo pra escola daqui agora, da Bolacha tem pessoas do Varjão também estuda aqui, do Lameiro vinha pra cá também, aí agora como o número de alunos aqui também da Comunidade não é muito não é pouco, aí a maioria dos alunos vem pra lá e as pessoas procuram mas a escola hoje pelo a qualidade do ensino embora com as dificuldades de ser remanescente de quilombo tem muitas coisas que já deveria ser feito né, que eles não cumpre ainda a lei, o que diz a lei mas algumas coisas melhorou: a qualidade da merenda é melhor, não é perfeito ainda mas é melhor! Então é por isso que a maioria dos alunos vem pra cá, e também o período integral né que os alunos estudavam o dia todo. Aí eles procuram mais e esse ano (2016) dobrou mais ainda a procura. (Anacélia Pereira, em 29/01/2016).

Desde 2013 a escola pertence a Educação Escolar Quilombola do município, e por esse motivo, entende-se que as crianças que estudam nela têm uma educação que segue uma perspectiva diferenciada conforme consta nos documentos do Programa Brasil Quilombola e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Segundo Silva (2005, p.10), a proposta de uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas há tempo se fazia presente nas demandas dos movimentos sociais. Ainda que a situação escolar quilombola estivesse abarcada pela modalidade de educação no campo, com a qual comungam princípios e questões comuns, há elementos distintivos importantes. Atualmente a escola atende crianças da comunidade e da vizinhança, o fato de ter sido reconhecida como remanescente de quilombo fortaleceu o reconhecimento pelas pessoas de fora.

Pensando o Programa Brasil Quilombola como uma das conquistas para o século XXI, lançado em 12 de março de 2004 este também se configura como resultado das lutas após a Constituição Federal de 1988. E tem por objetivo consolidar os marcos da política de estado para as áreas quilombolas: 1 – Acesso à terra; 2 – Infraestrutura e Qualidade de vida; 3 – Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; e 4 – Direitos e Cidadania.

Mediante ao que fora proposto nos eixos 2 e 4, encontra-se a Educação Escolar Quilombola (EEQ), fundamentada em 20 de novembro de 2012, por meio da Resolução SEB/CNE nº 08/2012 quando foram instituídas as DCNEEQ. Tal resolução ampara os grupos étnicos[17], proporcionando uma educação específica, que abarca os anseios dispostos nos movimentos sociais e movimentos quilombolas, e integra nas instituições educacionais o atributo à memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção de trabalho, os acervos e repertórios orais, os

17 II – Comunidades Quilombolas: São grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Decreto 4887/2003), p. 8. Programa Brasil Quilombola. Relatório de Gestão 2012.

festejos, usos, tradições e demais elementos que envolvem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país[18].

No município de Camamu-BA, a EEQ funciona em 16 escolas em territórios quilombolas, sendo todas assistidas pela Secretaria Municipal de Educação. A equipe pedagógica realiza acompanhamentos das práticas pedagógicas e já foram realizados seminários em comunidades quilombolas de Estudo das DCNEEQ, em vista da confecção da documento municipal e também realizando um questionário direcionado aos líderes das comunidades com o objetivo de reunir informações acerca dos aspectos culturais, econômicos, físicos, sociais, religiosos, que sirvam de aporte para confecção da cartilha, que, segundo a coordenação será um dos instrumentos didáticos, direcionado ao público assistido pela educação quilombola. Sobre o processo de implementação da EEQ no município de Camamu, a coordenadora relatou que:

> Em 2013, percebendo a necessidade de uma proposta pedagógica especifica para os Quilombolas, as lideranças das 10 Comunidades Quilombolas do Município de Camamu, após várias reuniões, realizaram uma no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Camamu para eleição da equipe da Coordenação de Educação Escolar Quilombola, nesta assembleia foi eleita a seguinte equipe: Coordenadora Técnica e Professoras Articuladoras. Dando sequência ao processo os líderes das comunidades quilombolas de Camamu, representados pelo Coordenador Geral do Conselho Inter Territorial das Comunidades Quilombolas do Litoral Sul e Baixo Sul da Bahia solicitou da atual Gestão Municipal e da secretária de Educação do Município, a efetivação de uma Coordenação de Educação Escolar Quilombola, na oportunidade apresentou a equipe já eleita pelas comunidades. Após um longo período de negociação, no segundo semestre de 2013 foi convocada e reimplantada a Coordenação de Educação Escolar Quilombola no Município de Camamu. (Carta-Entrevista recebida por email em 15/02/2016, escrita por Leila Santos)

Entre outros aspectos, a produção de material didático e de apoio pedagógico específicos deve ser adequada à história e tradição das comunidades, e a oferta de programa de alimentação escolar deve respeitar os hábitos alimentares, de preferências com apoio de profissionais oriundos das próprias comunidades (SILVA, 2005, p12). Neste sentido, dois aspectos importantes foram destacados, nas primeiras visitas realizadas na secretaria de educação de Camamu onde a coordenação da EEQ abordou a organização para a preparação do material didático específico, e a diretora do Núcleo Rural informou sobre a oferta da alimentação escolar

18 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. p.59 – 61.

específica para os alunos quilombolas e também mencionou a escolha dos alimentos realizada em parceria com a líder da comunidade.

> Entre 2007 e 2013, por exemplo, 1.184 certidões foram emitidas (FCP, 2013), ao passo que mais 982 escolas se declararam quilombolas (gráfico 1). Destaca-se que 63,5% do aumento absoluto dos estabelecimentos ocorreu na região Nordeste (624 estabelecimentos). O aumento da declaração pode também ter influência da norma do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que disponibiliza mais recursos para alimentação escolar se o aluno estiver matriculado em escola localizada em área quilombola, com base nas informações do censo escolar do ano anterior (Resolução no 32/2006 do Conselho Deliberativo do FNDE). (SILVA, 2005, p. 18)

Para Kathryn Woodward (2000, p.42) A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, [...] as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre "nós" e "eles". A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação. Em relação aos alimentos adquiridos pela escola, numa entrevista realizada com a merendeira da escola, sobre a importância do processo de certificação para a escola, ela relatou que a diferença por ser uma escola quilombola é favorável porque "a gente sabe que a comunidade quilombola tem mais, tem o direito de ter mais, a quantidade é mais do que as outras, porque pelo aluno tem a meta de quanto vale pra o aluno, e a gente sabe" (Marilene Santos - Equipe Escolar 1). Assim é possível destacar a alimentação escolar como é um fator de diferença étnica por ser um elemento específico das escolas quilombolas, "o consumo de alimentos pode indicar quão ricas ou cosmopolitas as pessoas são, bem como sua posição religiosa e étnica. O consumo de alimentos tem uma dimensão política" (WOODWARD, 2000, p. 44).

A escola foi uma das contempladas com o Programa Mais Educação e até o ano 2015 a mesma disponibilizou quatro oficinas durante a semana, sendo elas: Oficinas de Cultura, Artes e Educação Patrimonial: Brinquedos e Artesanato Regional; Esporte e Lazer: Recreação e Lazer Brinquedoteca; Acompanhamento Pedagógico (obrigatória) – campos do conhecimento: Português e Matemática e a Oficina de Agroecologia – canteiros sustentáveis. Sobre o programa, sua importância para as crianças e a extinção do mesmo, Marilene afirmou que "eles gostavam, e eu achava, eu senti assim, uma falta mesmo, que era incentivar, ajudar eles mais desenvolverem, porque já ficava a parte lá com o professor, e a tarde a outra parte ficava aqui (sala ao lado) com Ana, aí no caso, eles já aprendia, já ajudava nos aprendizado deles" (Marilene Santos – Equipe Escolar 1).

Tanto a alimentação escolar como as oficinas se apresentam como dois pontos relevantes que a diferencia das demais escolas da região circunvizinha, por proporcionar o contato entre grupos distintos, ou ainda, “por permitir a comunicação”, como afirma Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 237), fatores que atraíram pais de territórios vizinhos para matricular os filhos na escola.

Na escola as crianças interagem, categorizam a si e aos outros, numa troca contínua de diálogos, que não desbota suas características que definem como tal, mas que se complementam, uma dinamicidade em que através dos diálogos, constroem e reconstroem saberes sem deixar de afirmar quem são, neste sentido, a atribuição étnica aqui é definida pelas crianças que são quilombolas e as que não são. Para Barth (2000, p.34) a manutenção de fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes.

A escola funciona no período diurno na modalidade de educação multisseriada, logo, o professor, atua em período matutino com os estudantes do pré-escolar ao 3º ano e no período vespertino com o 4º e 5º ano. Lúcia Gracia Ferreira (2014, p. 55) afirma que “nas zonas rurais, as classes multisseriadas, que abarcam em seu seio alunos de diferentes comunidades, séries, idades, aprendizagens e níveis de classes heterogêneas que tem como principal característica a diversidade”. E esta diversidade é marco diferenciador também na escola pesquisada, principalmente por propiciar relações de contatos entre crianças quilombolas e não quilombolas, logo, “essas classes [...] resistem ao tempo como uma forma de caracterizar um tipo de ensino, de cotidiano e de escola”, e assim, elas “adentram o século XXI” (FERREIRA, 2014, p.55).

Foto 24: Momento da Aula

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

O Núcleo Administrativo e Pedagógico é situado no distrito de Travessão que atende a Escola Reunidas Barroso – a única em Território Quilombola e mais outras 12 escolas da zona rural localizada nas intermediações do território. São atividades desenvolvidas no Núcleo: planejamento mensal pela coordenação e professores, matrículas dos estudantes, emissão de declarações, transferências, atestados e controle de frequências do Bolsa Família, dentre outras atividades administrativas e pedagógicas.

O quadro funcional da escola é composto por: um professor, uma monitora; uma auxiliar de serviços gerais (merendeira e limpeza). Durante o período de realização da pesquisa, a escola estava com 32 alunos matriculados e 05 assistentes[19], desses 20 no turno matutino e 17 no turno vespertino, sendo que 12 alunos moram na comunidade e os demais na comunidade Bolacha.

O espaço físico da escola é definido em duas salas de aula, uma funciona com aulas semanais e a outra funcionou em 2015 três dias na semana com as oficinas do Programa Mais Educação, atualmente é utilizada como sala de vídeo, de leitura com uma biblioteca e espaço de jogos educativos, uma cozinha e um banheiro. Quanto a modalidade de esgoto sanitário e energia elétrica a escola atualmente tem acesso: a água encanada é fornecida por meio de uma bomba que abastece a comunidade via um poço artesiano, e tem energia desde 2009 após a certificação. A área externa é onde as crianças brincam de gangorra, balanço, jogam bola, e tem

[19] São chamados assistentes os alunos que ainda não tem idade permitida para matrícula, porém, a secretaria disponibiliza a presença em sala de aula.

a pracinha onde desenvolvem as festividades e o recreio em dias de sol. A presença de pneus no entorno das plantas, representa, segundo o professor, um trabalho desenvolvido na escola de preservação da natureza

Marise de Santana (2014, p.65) afirma que “os elementos simbólicos presentes na totalidade da cultura brasileira indicam o que é real a cada grupo étnico. Realça e identifica mitos, ritos, língua, regras, isto é, apresentam o real significado e sentido de uma cultura”.

A presença de elementos simbólicos na escola como a horta, as plantas, e as relações expressas entre a Equipe Escolar e crianças, crianças e seus pares, acentuam a presença do saber africano e contribuem para a manutenção das raízes históricas além de combater o silenciamento e a negação das culturas. Assim por dizer, Luz (2008, p. 102) afirma que, “a identidade de um grupo social, de uma cidade, de um reino ou de um império, se constitui transcendendo seu presente, retornando seu sentido a partir de seu passado projetando-o no futuro”.

Assim, considero importante trazer à luz de minhas discussões tais dados por acreditar que o contexto atual da escola contribui para entender a realidade local da qual as crianças, sujeitos desta pesquisa, convivem uma parte de suas vidas, interagindo com diferentes atores que fazem parte do quadro escolar. Todavia, buscamos com esta pesquisa identificar como as interações do cotidiano escolar expressam as Relações Étnicas entre crianças e com os adultos, tendo a premissa de que estas relações trazem consigo elementos essenciais em seu interior que não se desfazem ao dialogar com esses mundos culturais “exteriores” como afirma Hall (2014), e estes, nos permitem garimpar através da etnografia com as crianças quilombolas quais legados se atualizam em suas vivências através das brincadeiras e jogos partes de aprendizados entre gerações familiares e na escola a partir da experiência de contato com outras crianças e com os adultos.

4. CAPÍTULO III - RELAÇÕES ÉTNICAS NA CULTURA LÚDICA QUILOMBOLA

> Crianças do século XXI revelam – para quem estiver aberto a conhecer suas culturas – criatividades em movimento. Há sempre uma história a ser contada que fala das raízes, das origens e dos movimentos dos seres humanos." (FRIEDMANN, 2011 p. 55)

Foto 25: As crianças brincando no balanço

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

4.1 Vivências no Jardim I: Diálogos com as Crianças

A fala dos poetas, assim como a das crianças, é uma reza que vem tão do fundo do ser, de sentimentos profundos, das raízes, das vivências... que, então, como não mergulhar junto, sentir junto, viver junto? (FRIEDMANN, 2011, p.99).

Nas oportunidades de interação que tive com as crianças, elas me chamavam pra brincar e saiam para a área externa da escola (foto 25), a sensação de liberdade do balanço tomava conta dos sorrisos largos delas. "Vamos brincar, vamos brincar...!!!" Se tornou uma frase-oração nos meus dias de campo com as crianças, perguntas como "vamos brincar de que hoje? ", eram feitas pelas mesmas sempre que se dirigiam a mim, e tinha dias que eu só observava.

Elas me convidavam para o que Friedmann (1990, p.164) chama de jogo espontâneo é livre e nele a criança tem prazer: ela estabelece a vontade de brincar – como, quando, e com quem e durante quanto tempo. ”

Quando sentamos no banco do jardim, algumas crianças ficaram no balanço e as outras em círculo junto comigo, contaram o que fazem durante os finais de semana em casa e também nos dias da semana quando retornam da escola, neste momento experimentei a dimensão da escuta ao que elas tinham a dizer.

Ao iniciar a conversa, perguntei do que brincam quando estão em casa, e assim responderam:

> Gude: Deeee... bola, de carro
> Ping: Eu jogo bola, eu quando não tem nada pra fazer eu desenho, brinco de tanta coisa, tem um barranco eu pego um bujão em cima, escorrego, eu até caio e me ralo.
> Pião: Um dia eu brinquei lá, ralei logo a colcha.
> Ping: Foi a gente pegou um bojão, a gente abriu, botou lá em cima, tem uma curva assim, pra entrar pra cá, aí o carro entrou onde tem um barranco aí o carro subiu no barranco, Pião caiu, aí saiu rolandoooo...
> Pião: Foi assim...a gente virou pra cima... Depois que a gente subiu pra cá pra cima...Ping veio me puxando na hora que chegou assim em cima da terra.
> Ping: Tem vez que, tem vez que ele, tem vez que ele desce sozinho, aí pula em baixo, aí, rala a bunda.
> Ping: Tem vez que eu cato cravo.
> Pesquisadora: É? Você gosta
> Ping: Gosto. (Transcrição Conversa Informal no Jardim da escola, em 19/05/2016).

Onde se originam as brincadeiras? Ao mesmo tempo em que fazem parte da própria natureza do ser humano são reconstruídas em cada grupo infantil. São fenômenos arquetípicos, universais, culturais, de transmissão oral, intra-geracional (FRIEDMANN, 2011, p.40). O diálogo com as crianças é uma expressão dinâmica do universo infantil em que elas vivem, elas criam e possibilitam o acesso a suas experiências lúdicas, brincadeiras como jogar bola, desenhar, carro de bujão, brincar de fazer carro se misturam com a atividade de catar cravo, fazeres que evocam a relação com o trabalho dos seus pais e familiares, e se atualizam nas expressões lúdicas das crianças. No brincar “as crianças adentram outro tempo, outro universo – o delas – ao mergulharem nesta brincadeira, sem sabê-lo, estabelecem conexões céu-terra, espírito-matéria” (FRIEDMANN, 2011. p.41).

> Pesquisadora: Quem mais cata cravo?
> Pipoco: Eu também cato cravoo...Eu faço dever... brinco de fazer carro.....eu jogo bola.... Eu cato cravo...
> IôIô: Eu gosto de jogar bola, deixa eu ver, eu gosto de fazer aviãozinho de papel.
> Pesquisadora: Você gosta de fazer aviãozinho de papel... Quem te ensinou a fazer aviãozinho de papel?
> Ping: Quem me ensinou foi Ota e Afa
> Pipoco: Quem me ensinou a fazer pipoco foi Ilo
> Pião: E pra eu fazer avião ninguém me ensinou
> IôIô: Ai eu vi fazendo e aprendi.
> Pipoco: Eu gosto de fazer carro de vazo.
> Pesquisadora: É? Faz carro de vaso? Qual é o vaso?
> Pipoco: Vaso de refrigerante
> Pesquisadora: E você tem algum feito?
> Pong: Eu sei fazer um carro de pau.
> Pesquisadora: Seu carro? E você sabe fazer carro de madeira é?
> Pong: Não. Eu vou fazer ainda. Os meninos que me ensinou.
> Pião: Vou fazer um carro de vazo.
> Pipoco: Eu sei fazer um barco de papel
> Pesquisadora: Quem te ensinou a fazer barco de papel?
> Pipoco: Foi meu irmão, meu irmão lá do Orojó. (Transcrição Conversa Informal no Jardim da escola, em 19/05/2016).

Segundo Kishimoto (1993, p.7) cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de criança e de seu brincar. As crianças expressam em seus dizeres a importância dada aos seus brinquedos, o fazer aviãozinho e barco de papel, pipoco, carro de vazo de refrigerante e de pau, são produções criativas que aportam as particularidades da cultura lúdica delas, e são essas imagens culturais que definem suas identidades, seus pertencimentos e tradição acerca dos elementos que constituem a organicidade de suas atividades lúdicas.

A presença das pessoas adultas no universo infantil é afirmada quando Pipoco menciona "Ota, Afa e Ilo"[20] como as pessoas lhe ensinou a fazer os brinquedos, uma dimensão identitária que define a tradição e a manutenção das raízes culturais no seio familiar. Essa relação adultos-crianças-adultos é um contínuo necessário que, assim como uma mandala que tem sua dimensão circular, propõe a continuidade das brincadeiras, do ensinar a fazer, o exercício dinâmico de criar, inovar e construir juntos, logo, "percebo uma ancestralidade neste ato prazeroso de brincar, em que elementos naturais incorporam-se para criar uma linguagem única e, ao mesmo tempo, universal" (FRIEDMANN, 2011, p. 45).

[20] Os nomes mencionados pela criança Pipoco foram alterados para nomes fictícios visando preservar as identidades das pessoas que não fazem parte dos colaboradores desta pesquisa.

As diferenças também são atenuadas nesse diálogo entre as crianças, enquanto para algumas o aprendizado se deu através do ensinamento por familiares, crianças como Pião e IôIô fazem questão de relatar que viram alguém fazendo e aprenderam sozinhos, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (SILVA, 2000, p.9). As crianças expressam suas posições, suas maneiras de brincar, de se relacionar com seus pares, com os adultos, e com os materiais presentes em seu cotidiano, e assim, elas “criam suas tramas, definindo a cada vez, seus próprios tempos e lugares” (FRIEDMANN, 2011, p. 47).

No caso do jogo de bola, popularmente conhecido como futebol ou pelada, perpassa as gerações em diferentes contextos, Friedmann (2003, p.8) relata que na Idade Média “o milenar jogo de bola tornou-se popular. Era considerada uma ocupação fútil. ”

Foto 26 : Crianças Jogando Bola na área externa da escola

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Friedmann (2003, p.23) ao se referir a sacralidade e simbolismo dos jogos, afirma que o “futebol está ligado à disputa do globo solar entre duas fratrias antagonistas”. Não menos importante que o ato de jogar, o futebol tem essa característica de disputa entre grupos distintos, uma vez que, ao organizar uma partida de futebol, são selecionados os grupos ou times, a quadra ou o campo é dividido e cada um tem a sua área específica para fazer o gol, sendo ainda, a bola o elemento mais importante para a realização da brincadeira. Neste jogo, ganhar e perder são possibilidades que permeiam o universo dos participantes, porém o que cada grupo espera é alcançar o triunfo, fazendo mais gols.

Ao se tratar do futebol como uma das brincadeiras citadas pelas crianças, não podemos perder de vista que, o interesse maior é pela brincadeira em si, a foto 26 retrata as crianças de diferentes tamanhos brincando na área, se formos pensar pela lógica do adulto, a brincadeira segue em nível desigual, pois crianças menores competem com as maiores, porém, o que pude perceber nesta etnografia é que as crianças dividem o mesmo espaço, convivem com as diferenças e não apresentam dificuldades ao lidar com tais situações. Logo, Friedmann (2003, p.23) afirma que o jogo aparece como um rito social, que exprime e reforça, à maneira de um símbolo, a unidade do grupo, cujas oposições internas se exteriorizam e se resolvem nessas manifestações lúdicas.

É importante ainda, destacar como o futebol é um promotor de formação de grupos afins, onde as semelhanças se convergem e abrem possibilidades para conhecer o "outro", suas preferências e também suas rejeições. O futebol, enquanto atividade criativa do brincar, é um momento em que as crianças formam seus grupos, as escolhas de goleiro, atacante, meio-campo e zagueiro surgem a partir do olhar das crianças sobre as outras e esse olhar externo é o que organiza a formação de grupos afins.

Sobre a diferença de interesse pelo futebol entre as crianças das comunidades, o professor afirma que:

> os meninos da Bolacha e os meninos daqui, é que os de lá, eles gostam mais de bola, se for o caso, eles brincam aí no sol quente, bola pra eles é o brinquedo, é é, é o essencial de todos os brinquedos, pra eles, e os daqui, eles não gostam muito de bola, eles gostam de outro tipo de brincadeira, se der a bola e for pra eles correr, ele vai correr, um atrás do outro, de se esconder, mas não quer a bola, e já os de lá não, os de lá é bola. Tem aquele fanatismo por bola que a gente, acha até pareceno que é uma doença. (SANTOS, Ivanildo. Entrevista realizada em 28/11/2016).

O reconhecimento de si e do outro perpassa pelas relações de contato, a comunicação possibilita que pessoas ou grupos distintos tenham acesso a outros, aos seus sistemas simbólicos, sem deixar de ter seu pertencimento e podendo transitar entre fronteiras, manter a comunicação, realçando os sinais diacríticos de acordo com as afinidades, é o que Carneiro da Cunha (2009, p.237) aporta como "cultura original de um grupo, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função,". Essa nova função no futebol, enquanto parte das brincadeiras das crianças, é o resultado do conhecer, do correr juntos num mesmo propósito, o senso da coletividade, da partilha, da

atenção sobre o outro, de formar novos times em outros momentos com colegas que antes foram de times opostos, e para além, como ele é definido como marcador de diferença entre as crianças das comunidades, todos esses elementos simbólicos construídos nas interações desencadeiam a própria identidade de cada criança.

4.1.1 As crianças contam suas histórias

Ping tem 10 anos e Pong 07 anos, são irmãos e tem outro irmão ainda bebê, seus pais moram na comunidade quilombola, trabalhadores da agricultura. Ping é um garoto extrovertido, por ser o maior em tamanho da turma do matutino, ele se apresenta como um líder, faz questão de estar à frente nas brincadeiras, empurrar os menores no balanço, contar histórias durante as aulas, é bem relacionado com colegas, já o seu irmão Pong, mais novo, tem expressões mais calmas, fala mansa, é carinhoso e tem um sorriso largo. Eles dois são bem unidos, segundo o professor, Ping só estava na turma do matutino por um tempo porque ele precisava avançar na aprendizagem, para ser então, transferido para o vespertino. E diante de tantos diálogos estabelecidos, entre uma das etnografias realizadas ouvi as histórias contadas pelos irmãos Ping e Pong:

> Era uma vez...tinha a mãe, o pai, e a fia Maria, aí, ela todos dia deixava a comida pra os peixinho... aí o peixinho foi cresceno, cresceno até grande, aí ficou grande, aí ela falou, o peixinho falou assim: “Maria quando eu tiver no fundo do mar me chame: Ê dora dora, Maria já chegou...” você fala assim. Aí a mãe falou: “Ahhh, vou matar aquele peixe, o marido, o marido falou assim; “Rummm, aquele peixe de Maria, aí, (rsrsrs) o cara pegou a arma atirou no peixe, aí Maria levou um bolinho de comida, aí, aí ela chamou; “Ê dora dora Maria já chegou...”Aí o peixe não veio, aí ela chamou de novo: “Ê dora dora, Maria já chegou...” Ela ficou chorando lá na fonte...E o cara pegou, o pai pegou o peixe e trouxe pra casa, aí, a mulher falou;”Eu não quero esse peixe mais não” e deixou o peixe lá fedeno...aí ficou só a espinha, aí Maria falou “Você matou meu peixe?” (a fala com ar de surpresa triste) Aí ela foi pra fonte chorar...Aí o peixe, ela ficou triste, aí o peixe apareceu: “Maria não chore não, eu toh aqui, eu toh aqui!”
> Pesquisadora: E aí,?
> Ping: Aí ele foi pra o fundo do mar, mais Maria, aí quando ele chegou lá os dois se casaram e tiveram um fi. (Transcrição Conversa Informal no Jardim da escola, em 19/05/2016).

Segundo Eliade (2002, p.9) “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Nesta história podemos perceber a presença de uma família composta pelo pai, a mãe e a filha e para além da relação familiar, a filha mantinha um costume de levar comida para o peixe na fonte, e neste, existia um código entre a filha e o peixe, uma realidade complexa porque aos olhos humanos, não é possível existir relação entre humanos e animais, porém, na história sim. O mito nos possibilita participar de um universo simbólico imaterial que sobrepõe a realidade, como vimos na história, o código do canto “Ê dora dora Maria já chegou” era uma forma de alertar o peixe no fundo do mar que sua comida já estava na superfície a margem da fonte. Todavia os pais não perceberam essa relação entre a filha e o peixe como uma ameaça, logo, mataram o peixe, e diferente dos acontecimentos reais, o peixe, depois de morto e fedendo, ficando apenas a espinha, como conta Ping na história, após Maria chorar na fonte, ele retorna à vida leva Maria para o fundo do mar e se casam.

A história contada por Ping nos remete em partes, a lenda Boto cor-de-rosa[21], que sai do fundo do rio para dar um passeio, bem vestido e com voz encantadora sua intenção é atrair jovens mulheres e leva-las para o fundo do rio, onde lá as engravida. Parafraseando com a lenda do Boto, Ping em sua história apresenta elementos que se aproximam de lendas, não só a do Boto, mas também de outras lendas do folclore brasileiro, sendo eles: a presença do rio/mar, do passeio no fundo das águas, o ato de aparecer/desaparecer, os diálogos entre humanos e seres encantados.

Segundo Eliade (2002, p.10) a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria. Nesta história permeada de mito, os seres humanos e animais, a fonte como o lugar que gera a vida, os encantos, a magia, o fundo do mar, como o lugar que possibilita o casamento, a felicidade eterna, são meios de participar do universo simbólico das crianças que trazem em suas vivências aprendizados transmitidos pelos seus familiares, como afirmou ele, ao ser questionado quem o contou a história:

> Ping: Mainha, minha avó. Mainha
> Pesquisadora: Quem contou pra sua mãe?
> Ping: Minha avó.

[21] Boto cor-de-rosa é uma lenda do folclore brasileiro que tem sua origem na região amazônica. Para mais informações ver site: http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/lenda_boto.htm

> Pesquisadora: E aí, tem mais história?
> Pong: Tem, tem, tem (chegou correndo e ficou atravessado na frente do irmão, olhando pra câmera do tablete e fazendo movimentos com a cabeça e as mãos.)
> Pesquisadora: Quer contar?
> Pong: Era uma vez...
> Ping: Tá bom, deixa eu contar. (Transcrição Conversa Informal no Jardim da escola, em 19/05/2016).

Ping por ser irmão maior, toma a palavra de Pong, isso também já aconteceu outro dia na sala de aula, quando o professor pediu para que alguém contasse uma história. Pong começou a contar a história de "Dora dora Maria..." Ping tomou a palavra do irmão mais novo, e contou a história, expressando saber mais que o irmão, que contou a história incompleta. Segundo Friedmann (2011, p.80), os conteúdos são o que nos levam a adentrar valores de cada cultura infantil, seus cotidianos, seus personagens, seus mitos, suas histórias. Na transmissão oral ainda está o berço dos valores culturais dos diversos povos e grupos.

> Pong: Tinha três irmãos... Deixa eu contar.
> Ping: Era uma vez tinha três irmãos, é, um era Zé o preguiçoso, um João, e outro, como é? O outro era Predo, Pedro,...Aí, o mais preguiçoso era João, como é? Zé. Aí, um...tinha três caminhos, um foi pro outro, um foi pro outro e um foi pro outro, aí...aí, ele dormiu...falou aqui tá bom pra meu acampa... meu negóço, aí o outro falou: "aqui ta bom tombem...", aí o preguiçoso pegou a rede e dormiu, quando acordava tava tudo arrumado, um bucado de comida, era a rã que fazia pra ele, que era a mulher, tudo arrumado, aí o irmão dele seco igual um palito, quando acordasse ficou gordão, gordão, aí dormia de novo, quando acordava, tava o café na mesa, aí, tão um dia, aí matou um fi de rato, os outros irmão matava só fi de rato, e ele só levava o dinheiro pra mãe, a ranzinha coloca lá...aí "toma o dinheiro mamãe pra você!" fazer as compras, pra fazer as compra. Aí, foi de noite, ele dormiu e tava tudo, aí cada um foi com sua namorada, aí ele olhou a ranzinha pulou na negoça dele, aí ele lutou, saiu, aí os irmão vei, os irmão vei, aí "Ehhh tá com uma ranzinha..." ficou surrino (sorrindo), aí as mulé tudo seca, aí a de Zé, aí ficou, aí a rã virou mulher, cabelo liso, loiro, olho azul, branquinha, aí virou uma carroça com o burro dele e saiu... aí chegou, as mules dos outros e desmaiou tudooo. Aí, ele chegou, se casou. (Transcrição Conversa Informal no Jardim da escola, em 19/05/2016).

Nessa segunda história é apresentada uma situação comum em várias famílias, onde a presença de muitos irmãos, sempre tem os que se doam ao trabalho com mais esforço em detrimento de outros que não se esforçam tanto, o que define os caminhos que cada um segue, podendo adquirir bens enquanto outros vivam com dificuldades. Na história "seco igual um palito" e "gordão" são entendidos como símbolos de produção e acúmulo de bens.

Eliade (2002, p.14) afirma que "conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas. Em outros termos, aprende-se não somente como as coisas vieram à existência, mas

também onde encontrá-las e como fazer com que reapareçam quando desaparecem". Essas duas histórias retratam a dinâmica do cotidiano dos irmãos Ping e Pong, que ouvem sua mãe contar as histórias, segundo Friedmann (2003, p.32) "a mãe preta transmitia para seus filhos as estórias, lendas, contos, mitos, deuses e animais encantados vindos das suas origens. " E, as duas histórias contadas têm em comum a temática do casamento ao final da história, mas, para além do contar as histórias, tem o cuidado em explicar que existe toda uma mística para a contação delas:

> Ping: Quando falta energia, ela vai lá conta pra mim.
> Pesquisadora: Ahhh, ela conta história, quando falta energia.
> Ping: Hurum
> Pesquisadora: Só quando falta energia?
> Ping: E, como é, como é? De dia ela não conta não, que disse que nasce cabo, (risos).
> (Transcrição Conversa Informal no Jardim da escola, em 19/05/2016).

Segundo Eliade (1991, p.21) "os símbolos e os mitos vêm de muito longe: eles fazem parte do ser humano, e é impossível não os reencontrar em qualquer situação existencial do homem no Cosmos". Para contar histórias é preciso saber quais ritos devem ser acionados, como contam Ping e Pong, tem que ser de noite, quando falta energia, porque durante o dia não pode, alertando que caso conte, nasce cabo, esse pode ser relacionado com algum animal que tenha cabo, pode também ser uma forma dos pais manterem suas atividades funcionais deixando o tempo noturno para dar melhor atenção aos filhos. Enfim, nos caminhos andados neste chão de "barro ruim"[22] em que os frutos não cessam em dar suas respostas ao nascer, encontramos as crianças nos atualizando os símbolos e mitos enquanto partes de suas vidas.

4.1.2 Para além do jardim: As heranças de Pipa

Pipa tem 5 anos, mora na comunidade quilombola com sua família, tem 4 irmãos, sua casa fica próximo a de seu avô materno, que é agricultor, e de seu tio materno, sua avó materna

[22] Barro ruim é uma expressão usada pela líder da comunidade, ao contar no mês de Junho 2016 na cozinha de sua casa que, no passado as terras eram doadas aos empregados por não gerar frutos. Hoje, ao falar da comunidade, aborda o pertencimento a terra frutífera que é o Território Quilombola Barroso.

é parteira e faz parte da Associação de Mulheres. Pipa é um menino atencioso, gosta de conversar, dar informações acerca das pessoas moradoras da comunidade, brinca muito com Sol em sua casa, além de serem vizinhos, também tem em comum, a idade e as atividades de classe. Pipa é um contador de histórias.

"O 'inconsciente', como é designado, é muito mais poético — e nós acrescentaríamos: muito mais 'filosófico', mais 'mítico' — do que a vida consciente. Nem sempre é necessário conhecer a mitologia para viver os grandes temas míticos". (ELIADE, 1991, p.10). Ouvimos dizer na escola entre os adultos que Pipa é um menino que inventa histórias, alguns chegam a chama-lo de mentiroso. No início, era estranho ouvir tal acusação em relação a uma criança de 5 anos de idade, e me questionava: mas por que será que ele é assim? Após quase dois meses de visitas de campo, numa de minhas estadias na casa de dona Lau, já era tarde, e nessa noite, o cansaço me levou à cama bem cedo, fui acordada com a notícia do falecimento da bisavó de Pipa, muito conhecida por ser a mais velha da comunidade.

Passei a noite fria no velório, sentada na varanda envolta por um cobertor da família, e observava a chegada dos vizinhos mais distantes, as conversas no terreiro, e as histórias contadas pelo avô materno de Pipa. Enquanto riam, uma pessoa disse: "Aí a quem Pipa puxou...". As lendas das cucas, bicho-papões e bruxas, divulgadas pelas avós portuguesas aos netinhos e pelas negras, amas de sinhozinhos, acompanham a infância brasileira e penetram em seus jogos. (KISHIMOTO, Tizuka. 1993, p.22) E nesse momento, compreendi o motivo dele ser chamado de mentiroso, traçando assim, uma relação entre as histórias contadas por seu avô e as suas, e de como isso, pode ser considerado como um mito – mentira.

> a 'história' narrada pelo mito constitui um 'conhecimento' de ordem esotérica, não apenas por ser secreto e transmitido no curso de uma iniciação, mas também porque esse 'conhecimento' é acompanhado de um poder mágico-religioso. Com efeito, conhecer a origem de um objeto, de um animal ou planta, equivale a adquirir sobre eles um poder mágico, graças ao qual é possível dominá-los, multiplicá-los ou reproduzi-los à vontade". (ELIADE, 2002, p.15)

A casa de Pipa fica no quintal da casa de seu avô, ele é um menino bem relacionado, conhece tudo na comunidade, e sabe de todos. Por morar tão próximo aos avós, passa maior tempo do dia transitando nos arredores da casa.

> Ter imaginação' é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens (...) 'imaginação' é solidária com imago, 'representação', 'imitação', a imitor, 'imitar, reproduzir'. A imaginação imita modelos exemplares — as Imagens —, reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois as Imagens têm o poder e a missão de mostra tudo o que permanece refratário ao conceito. (ELIADE, 1991, p.16)

A noite no velório me possibilitou conhecer um pouco a dinâmica da vida das crianças que moram na comunidade. E, traço esses escritos direcionando o olhar para Pipa, por ter descoberto o motivo de ser chamado de "mentiroso". O que ele faz é manter viva a tradição de seu avô em contar as histórias, com suas formas de construir e se relacionar com os outros e com o mundo a sua volta, ele tem imaginação, uma capacidade inventiva de "ver o mundo em sua totalidade", como afirma Eliade (1991).

> O mito é passado por narradores orais de uma geração à outra e vai sendo incorporado pelos grupos até ir se fixando. Assim também, as brincadeiras, gestos, rituais, contos são transmitidos de forma oral em diferentes regiões do mundo e, historicamente, evidenciam por meio de registros arqueológicos, iconográficos, pictóricos e escritos, como o homem brincava." (FRIEDMANN, 2011, p.92)

Entre os risos arrancados por seu avô no velório, ao contar as histórias, pude observar o quanto isso é importante para a manutenção das identidades, para as relações tecidas entre os vizinhos e os conhecidos mais distantes que se deslocaram para o velório. É a terceira geração cuidando de manter viva a tradição de seus mais velhos, e isso é parte dos símbolos identitários que definem a manutenção das fronteiras étnicas. Nesse contexto, "ancestralidade significa manutenção, continuidade e expansão da tradição de valores, linguagens, instituições" (LUZ, 2013, p.108).

Essa etnografia noturna[23], trouxe às lembranças de outrora, nos velórios que acompanhamos quando criança, onde as madrugadas eram tecidas de longas histórias nas portas, entre pessoas mais velhas e alguns novos, bebendo chás e cafés e comendo bolachas "poca-zói[24]", onde uns contavam as histórias e os outros ouviam e riam, um paradoxo

[23] Por ser um evento atípico do meu trabalho diurno, estive no velório para além de dar as condolências à família, cumprir meu papel de pesquisadora na comunidade.
[24] Bolacha de coco, muito consumida no café, principalmente por pessoas de comunidades rurais, que compravam os pacotes de 5 quilos.

tradicional nos velórios[25] de minha região, muitos riem enquanto alguns choram seus mortos. “Os contos são transmitidos de geração a geração, mais que isso, eles comunicam experiências entre gerações para outra conforme, também, as hierarquias comunitárias detentoras da sabedoria milenar” (LUZ, 2013, p. 118).

Ao retornar a casa do avô de Pipa, às dez da manhã, fitamos o olhar sobre as crianças que acompanhadas de seus pais, brincavam, conversavam e comiam entre o interior e o terreiro da casa. Logo avistamos, algumas crianças da escola, nesse dia não teve aula, uma prática do lugar, que segundo a merendeira é por si tratar de ser todo mundo conhecido e do mesmo lugar, uma questão de respeito.

O terreiro é o lugar de encontro, das brincadeiras, das tardes de convivência. Lugar amplo, em torno da casa, com árvores, chão batido, cor de terra ou de barro, lugar das festas. Nele as crianças corriam, pulavam, gritavam, entravam e saiam da casa, passavam próximo ao caixão e não expressavam medo ou qualquer reação parecida. Na mesa da cozinha, a vasilha com bolacha “poca-zói”, e a cada entrada, Pipa se servia e servia as outras crianças com a bolacha, como num ato contínuo, já deixava a vasilha entreaberta para facilitar o acesso.

Relatos descritos nestas etnografias com a presença das crianças Ping, Pong e Pipa nos instiga a refletir o quanto a presença da família é marcante na manutenção das identidades étnicas e “está associada a um conjunto culturalmente específico de padrões valorativos” (BARTH 2000, p.48). Padrões estes, inscritos nas particularidades dos familiares e que são mantidos nos vínculos geracionais, a partir do momento em que são acionados nos diálogos das crianças, tanto em sala de aula como nas conversas informais extraclasse, e diante desses diálogos, podemos perceber que crianças quilombolas e não quilombolas partilham suas vivências nesta ceara de trocas e aprendizados, porém, não evidenciamos por parte das crianças “de fora” histórias contadas pelos seus familiares, o que nos direciona a afirmar que a contação de histórias é uma característica própria das famílias quilombolas, logo, essa manutenção fortalece a persistência das fronteiras étnicas que ainda, segundo Barth (2000. P.34) implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes.

Em um período como o que estamos vivendo, século XXI, onde as histórias têm sido contadas via redes sociais, *whatzaps, facebooks,* e deletadas com apenas um *click* no botão “delete”, pais “sem tempo”, ocupados em seus empregos, e por isso, substituem suas presenças

[25] Também conhecidos popularmente como “sentinelas”.

ausentes, por tablets, vídeo games, notebooks, celulares de ponta; crianças com dias preenchidos de atividades de ginástica, balé, computação, aulas de inglês, estas, privilegiadas em excessos e ausências, não pretendemos expor tais atividades como um mal, mas como, além de ser uma disparidade entre as infâncias, que são múltiplas, exprimem relações de poder, entre crianças que têm um poder aquisitivo elevado e as que não tem, e nesta ceara de culturas infantis nos deparamos com crianças que atualizam no tempo "hoje" histórias aprendidas através da oralidade, perpassadas entre gerações, por seus avós, pais e mães.

Este cuidado cercado de mitos e ritos, que é a história contada, revela ensinamentos que diferenciam os universos lúdicos de crianças quilombolas das outras. Não pretendemos aqui, eximir da presença de crianças outras, em seus universos particulares, as histórias ensinadas pelos seus, mas, não podemos perder de vista que, a contemporaneidade tem propiciado elementos vários que retiram das crianças seus espaços de criações, de interações entre pares e com os adultos, elas têm sido retiradas dos terreiros e arredores de suas casas e projetadas em salas fechadas, com vários meios tecnológicos e eletrônicos, sem possibilidades de correr, de ouvir contar pelos mais velhos suas histórias, de criar seus contos, histórias, brinquedos e brincadeiras.

4.2 Vivências II: As crianças e suas construções

Quando as crianças, sujeitos da pesquisa, constroem seus brinquedos atualizam no tempo presente as brincadeiras de gerações que as antecederam, no diálogo presente, as crianças fazem questão de mostrar suas habilidades, de contar o que sabem fazer, como aprenderam e quais pessoas fazem parte dos ensinamentos, logo Friedmann (2011, p.64) afirma que:

> A cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família da mãe, da cultura da família do pai, da cultura criada por cada criança, a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos. Cada ser humano carrega uma cultura que irá se misturar com as outras. Cada um "herda", reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas" (FRIEDMANN, 2011, p. 64)

É importante salientar que nem sempre a criança teve acesso a produção de seus brinquedos, até porque, como afirma Friedmann (2003, p.9) a criança não era considerada como

hoje em dia. Ter brinquedo e brincar dependia da classe sócio econômica dos pais. As crianças da burguesia tinham belos e caros brinquedos e tempo para brincar. Atualmente ainda nos deparamos com situações de crianças que não dispõe de brinquedos industrializados, mas, essa realidade não as torna crianças infelizes, por outro lado, muitas têm a oportunidade de ter, através da educação familiar, pessoas que se ocupam em ensinar a construir seus próprios brinquedos. Conforme as crianças relatam acerca de suas habilidades, elas também introduzem nas conversas as pessoas que tiveram papel relevante no aprendizado, são tias, primos, irmãos, ou seja, são pessoas que fazem parte de sua formação familiar e que transmitem seus saberes aos mais novos. Essa transmissão do saber, também nos remete ainda a Idade Média, quando "os filhos dos operários tinham que ajudar no sustento da família e no pouco tempo livre que lhes sobrava, recebiam brinquedos fabricados pelos pais, sempre relacionado ao trabalho dos mesmos " (FRIEDMANN, 2003, p.9).

Saber fazer carro de pau, carro de vazo, barco de papel, aviãozinho de papel, pipoco, são práticas que diferenciam as crianças de outras que vivem em outros grupos étnicos, por exemplo, saber fazer o carro de vazo, que é a garrafa de refrigerante é uma especificidade própria de comunidades que trabalham em prol da sustentabilidade, e por isso, estão sempre criando mecanismos de reutilização e reaproveitamento de materiais descartáveis. Para Friedmann (2003, p.11) o contraste entre pobres e ricos manifesta-se de forma marcante nos jogos e brinquedos. Em 1885 aparece o primeiro carro de Karl Benz, imitado mais tarde pela indústria do brinquedo. Eram muito caros e para muitas crianças seu único prazer era sonhar e contentar-se com "caixas de sabonete".

Em relação ao uso dos materiais reutilizados como instrumentos para fabricação dos brinquedos, é importante destacar o valor simbólico atribuído a essas novas produções das crianças, ao abordar as gravuras do século 17, de crianças que andavam sobre cavalinhos de madeira, Friedmann (2003, p,78) afirma que "a presença do cavalo de madeira entre os brancos nos tempos passados, mostra a importância do cavalo naquela época, tanto quanto o carro hoje. Essa relação de poder nos dias atuais são formas de atualizar no tempo como os elementos utilizados no cotidiano das crianças, além de ter um valor simbólico em suas interações, também servem como mecanismos de acionar seus pertencimentos e lugares de fala. O mesmo também acontece, quando as crianças fazem seus desenhos e neles os carros estão sempre presentes ao lado das suas casas, como forma de mostrar que sua família tem carro, ou como objeto de desejo, esses exemplos, são formas de afirmar suas construções identitárias e suas representações simbólicas que permeiam seus universos lúdicos. (foto 27)

Sobre as construções de brinquedos Friedmann (2011, p.78) afirma:

> Desde tempos imemoriais as crianças constroem seus próprios brinquedos com diversos elementos e materiais ao seu dispor, conforme o espaço, a natureza ou a ausência dela à sua volta e a faixa etária a que pertencem. O processo da construção já constitui uma brincadeira em si mesma. Crianças em contato com a natureza espelham mais este desapego dos objetos, constroem brincando e brincam construindo.

foto 27 : Construção do Barquinho de Papel

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

O desenho 8 foi uma produção da criança Pipoco, ele é um dos colocadores desta pesquisa, e desde que iniciei as visitas a campo, foi uma das crianças se apresentou disposição nas conversas e brincadeiras. Em um dos encontros, ele fez um desenho e me deu, então pedi para que descrevesse sua produção e após contar acerca de sua vida e família ele resolveu mostrar suas habilidades com as construções de brinquedos de papel.

Pipoco é uma criança de 08 anos, ele é o filho do meio, tem mais 1 irmão que também estuda na escola, está com 04 anos que está cursando o pré, e o mais velho de 13 anos que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, sua mãe estuda em Travessão e está cursando o 9º

ano, seu pai é agricultor, e moram na comunidade quilombola. Ao conversar com Pipoco, ele descreveu o seu desenho:

Desenho 8: Desenho de Pipoco

Fonte: Acervo documental da Pesquisadora

"Aqui o céu, o sol, a casa, o menino molhando o jardim, aqui eu fiz um carro, aqui a estrada, aqui o passarinho,..." (Pipoco, 03/06/2016).

> Pipoco: Essa casa aqui é de minha mãe, Esse daqui sou eu molhando as plantas.
> Pesquisadora: Lá em sua casa tem muitas plantas?
> Pipoco: Tem, tem uns pés que a gente plantou. Tem uns feijão, milho lá que a gente plantou. Esse carro aqui é de painho, aqui é o passarinho que tem, eu desenhei ali, negoçado. Ai eu peguei e vi, e desenhei o passarinho. Tem um monte de coisa, tem um bichinho lá que a gente, tem umas fruta, lá que a gente chupa: cacau, pinha, painho plantou um pé de, um pé de siriguela, mas só que botou, mas só que não tá botando mais, mas só que o bichinho lá deixou de botar. Plantou banana, um monte de coisa.
> Pesquisadora: Você ajuda ele a colher?
> Pipoco: Ajudo, na verdade não é eu que colho, ele colhe e eu junto: Cacau, a banana ele que colhe, deixa eu vê, (parou e ficou pensando) tem um pé de pupunha lá, que ele colhe e a gente pega negoça, e traz pra gente comer, quando lá em casa não tem bolacha. (Transcrição de Áudio 008 – Pipoco seu desenho e vivências, em 03/06/2016).

Segundo Friedmann (2001, p.95) os desenhos, produção quase cotidiana e que, muitas vezes acabam no lixo, não são olhados por nós adultos. Um singelo desenho, como o anterior, está falando pela criança e da criança, do seu autor: pelas cores, tamanho e posicionamento das figuras, dos traços. Pipoco é uma criança que apresenta muitas habilidades, dentre elas, o desenho e a confecção de brinquedos de papel. Em conversa ele relatou que sua mãe faz muitos desenhos, o que o motiva também a desenhar. Ao relatar sobre sua vida e família, ele faz questão de apresentar seu universo familiar, as plantas e plantações, os frutos, as colheitas e organizações dos fazeres agrícolas, e para além, expressa em suas falas seu pertencimento e identidade étnica que "está associada a um conjunto culturalmente específico de padrões valorativos" (BARTH, 2000, p.48). Ao continuar conversando com Pipoco, ele relatou suas habilidades na produção dos brinquedos de papel:

> Pipoco: Sei, fazer casa também, tem que ter 02 papel.
> Pesquisadora: Pra fazer casa?
> Pipoco: Humrum. Tudo isso foi o primo que me ensinou. Ele me ensinou a fazer avião, barco, tudo foi ele que me ensinou, o barco, pipoco.
> Pesquisadora: O que é pipoco?
> Pipoco: A gente pega ele, bota as perna pra cima, aí pega, faz as asas de morcego, aí a gente pega faz assim, (demonstração feita folha de papel ofício A4).
> Pesquisadora: Você gosta muito de Murilo, não é?
> Pipoco: Gosto. Se não fosse ele não sabia fazer barco, não sabia fazer casa, não sabia fazer pipoco, não sabia fazer mais nada.
> Pipoco: Tem outro jeito que eu faço com papel. (confeccionou um chapéu de marinheiro). (Transcrição de Áudio 008 – Pipoco seu desenho e vivências, em 03/06/2016).

Foi interessante mergulhar neste universo infantil de Pipoco porque estamos vivendo em pleno século XXI onde as tecnologias e a internet têm invadido os lares das famílias de forma intensa, e as crianças são as mais atingidas por essa gama de novidades, e nos deparamos com uma realidade particular de crianças que, pelo fato de morar em comunidade quilombola, não estão isentas desses avanços, uma vez que elas tem acesso por meio da televisão, celulares e até internet as novidades que surgem a cada segundo, logo, as crianças constroem seus brinquedos, de papel, de vaso de garrafa pet, enfim, elas vivem em seus mundos e estas formas de se relacionar e criações são símbolos identitários demarcadores de fronteiras.

> O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos

> do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. (KISHIMOTO, p.109)

A construção dos brinquedos é um fazer lúdico que aciona nas crianças produtoras, múltiplas possibilidades de se relacionar com elementos matérias e imateriais, uma vez que, o universo simbólico infantil é permeado de marcadores identitários e que definem as particularidades dos diferentes grupos de crianças e brinquedos que expressam suas realidades sociais. Segundo Kishimoto (1993, p.19), foi "por intermédio português, como creio, ou peninsular, divulgou-se o papagaio de papel pela Europa e América", logo, a colonização portuguesa teve influência direta, seja em seus costumes, modos de viver, alimentação e também nas brincadeiras e brinquedos das crianças. A confecção dos brinquedos de papel, em suas diferentes dimensões e especificidades são construções que "demonstra a influência original de Portugal" (KISHIMOTO, 1993, p.19), porém, essas construções são atualizadas e adaptadas as realidades das crianças em diferentes contextos, ora são aviãozinho de papel, barcos e chapéus de marinheiros, todos construídos de papel.

O ato de aprender a confeccionar os brinquedos, de utilizar diferentes elementos materiais é um exercício que demanda vontade e prazer, e ter alguém que possibilite as crianças acessarem esse universo criativo é enriquecedor, é o que Carneiro da Cunha (2009, p.236) nos aporta como "razões prática e simbólica", ou seja, o ato de produzir para ter com o que brincar, e o brincar de "uma maneira culturalmente marcada em um mundo significante". Quando Pipoco menciona sua relação com seu tio, sua forma de falar e feição expressam a importância dele no aprendizado, a pessoa que transmite o seu saber tem uma dimensão marcante na vida das crianças, é o Silva (2000, p.76) define "como criações fabricadas no contexto das relações sociais e culturais", e essas, ao serem ativamente produzidas demarcam as identidades e distinções entre diferentes grupos de crianças.

Para Silva (2000, p. 82), afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". As identidades destas crianças cambiam numa via contrária a que a sociedade pós moderna impõe, que Hall (2015, p.11) denomina como "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Porém, as crianças demonstram em suas culturas etnicolúdicas, nas relações com seus pares e com os adultos, principalmente através das brincadeiras tradicionais e construções de seus brinquedos, que

existe uma essência, e que esta é parte de suas identidades étnicas, dos saberes transmitidos pelos seus familiares, o que não impede que transitem entre fronteiras outras, ou seja, outros universos lúdicos e com brinquedos industrializados, sem perder ou deixar de ter em suas vivências a tradição do brincar, criar e se relacionar com elementos simbólicos materiais e imateriais, que "expressam as tradições históricas e culturais de um povo." (FRIEDMANN, 2003, p.14)

4.3 Vivências III: O brincar de faz de contas: dizeres e fazeres

> As brincadeiras de faz de conta dizem do mundo, da vida, das emoções de quem brinca. Quem não brinca ou brincou de faz de contas? Esta é uma brincadeira misteriosa, infinita nas suas possibilidades, repertórios, espaços, objetos, personagens, tramas, tantas quantas os incontáveis momentos em que cada brincadeira acontece, mesmo que brincada e re-brincada pelas mesmas crianças (FRIEDMANN, 2011, p.80).

O brincar de faz de contas no curso da história é constituído de vários elementos que possibilitam conhecer os universos infantis de épocas distintas, bem como, as interações e como ressignificam posicionamentos dos adultos por meio do brincar. Adriana Friedmann (2003, p.33) ao abordar a brincadeira de faz de conta em relação ao período colonial afirma que, as meninas brincavam de faz de conta de mucama e no interior da Casa Grande elas brincavam de "a Senhora mandando nas criadas e as bonecas eram as filhas"; de alimentação, vestuário, festas, doenças, tratamentos médicos, viagens, visitas. (FRIEDMANN, 2003, p.33). Ainda hoje, podemos encontrar crianças brincando e reproduzindo situações das vivências de casa, da rua, da escola e outros lugares que habitam.

Nesta etnografia, para começar a brincadeira as crianças se instalaram na biblioteca (foto 28), sentaram no chão sobre uma almofada colorida de tecido chitão[26], e num tapete as meninas dividiram o espaço delimitando aonde seria a casa de cada uma, em seguida, pegaram os brinquedos na caixa e também compartilharam, e assim, dialogaram:

[26] Tecido chitão é muito utilizado em nossa região (Nordeste) para ornamentações em período junino e também para trabalhos com artesanato.

> Sol: Oi. Vamos? Tu tem pente?
> Estrela: Oi. Não. Eu preciso disso.
> Sol: Eu tenho. Eu preciso disso, a forma de fazer...Tu tem pente?
> Sol: Ai você foi na minha casa. Minha casa é nova. Ai tu deixou o seu bebe aqui. Aì você fala...Bora brincar. Ai eu vou botar música...Pode entrar
> Sol: Oi amiga.
> Estrela: Oi
> Sol: Ai eu vou botar música. Quer alguma coisa pra beber amiga? (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Segundo Friedmann (2011, p. 43) quem observa precisa estar muito conectado para adentrar a interioridade da brincadeira; conectado não somente com a situação e as reações dos brincantes, mas com suas próprias percepções, *insigths* e emoções. É interessante que esta etnografia as crianças representam cenas do dia-a-dia que fazem parte do universo dos adultos, das mães com seus bebês, e através das conversam surgem elementos identitários que definem posicionamentos de culturas específicas, como por exemplo, o ato de compartilhar utensílios pessoais, oferecer bebida, colocar música, são formas de recepcionar visitas em determinadas culturas.

Segundo Friedmann (2011, p. 51),

> A trama do faz de conta, do jogo simbólico- uma das formas expressivas das crianças criada no processo de interação com o(s) adulto(s) e sendo, também, uma invenção individual – constitui-se em um sistema semelhante ao sistema linguístico. O jogo simbólico depende da utilização dos objetos, símbolos, imagens mentais e dramatizações, mas pouco se conhece sobre a gramática destes brincares. ” (FRIEDMANN, 2011, p.51)

A gramática pouco conhecida destes brincares, como sinaliza Friedmann (2011) é construída ao passo em que as crianças interagem e se apropriam de elementos presentes em seus universos simbólicos materiais e imateriais, podendo reverberar em seus dizeres e fazeres comportamentos particulares concebidos e apreendidos através do convívio com seus familiares e pessoas mais próximas, mas também, é o resultado das relações de contato com outras crianças e adultos que não são parte dos vínculos familiares.

Foto 28: Organização e divisão dos espaços

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Segundo Kishimoto (1993, p.7),

> o lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar.

E assim, as crianças dialogaram:

> Sol: O meu quarto vai ser lá. - O seu quarto vai ser lá.
> Estrela: A minha filha dormiu... pega as minhas coisas!
> Sol: A gente estava aqui brincando... meu bebê...vou pegar meu bebê. Os meninos vai ser o pai. (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

As divisões de tempo, espaço e objetos utilizados e falas das crianças expressam, ainda que parcialmente, significados presentes nestes "jogos infantis como reflexos da opressão do sistema social, presente em inúmeros escritos, advém da imagem da infância da época" (KISHIMOTO, 1993, p. 40). Podemos perceber tais reflexos neste diálogo:

> Astro: Vocês deixa eu brincar também?
> Sol: Não!
> Sol: Ei, você brincar. Mas você tem que ficar lá na porta. Você tem que bater lá na porta e dizer: “Oh de casa!”. Dizer que é nossa visita.
> Astro: Oh de casaaa!
> Sol: Pode entrar! (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Para Friedmann (2011, p.82) acolhimento, rejeição, tensão fazem parte de cada brincadeira e só estando dentro para, talvez, chegar a perceber estes climas: são os “não-ditos” sentidos, intuitos e, talvez, passíveis de serem observados ou adivinhados. A chegada dos meninos na sala para brincar com as meninas, num primeiro momento causa nas meninas estranheza e rejeição, com o passar de alguns minutos do conflito estabelecido, começam a surgir possibilidades de inserção nas brincadeiras e os “ papéis assumidos, negados, trocados, o que representa cada um e a chegada do novo” (FRIEDMANN, 2011, p.49), passam a ser parte das negociações entre os pares:

> Sol: Ahhh, já vem outrooo! (Chegou um menino na sala...)
> Estrela: Ahhhh, ele vai ser o pai! (As crianças percebem a necessidade de ter um pai na família, na casa...)
> Sol: Pai, pai, pai... (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Segundo Brougère (2008, p. 25) brincadeiras do tipo “papai e mamãe” em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis. Ao passo em que os diálogos são construídos, as crianças estabelecem os contratos subjetivos de acesso à brincadeira, dentre estes, citam que “os meninos vai ser o pai”, mas logo em seguida, negam o pedido de Astro para participar da brincadeira, tais papéis se fundem na lógica organizadora das vivências estabelecidas desde o período colonial, afirmada por Kishimoto (1993, p.38) ao abordar a infância do menino de engenho, muitas brincadeiras de faz-de-contas destacavam temáticas do cotidiano dos tempos de escravidão, do patriarcalismo e do rude sistema de transporte.

> Astro: Ei Estrela, vem cá! Aí, eu vou pegar o lixo, o lixo. Tu varre, e eu passo pano.
> Estrela: Eu sou a médicaaa!! (Exclamou entendendo que a médica não pode varrer.)
> Estrela: (Risos)

Astro: Vou passar pano. (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Os posicionamentos assumidos pelas crianças evidenciam duas dimensões: primeira a presença das atividades domésticas e segunda as representações destas em papéis assumidos pelos meninos, fazeres que ao mesmo tempo em que aportam o período colonial e seus enquadramentos de funções serviçais dirigidas às mulheres, logo, comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura (KISHIMOTO, 1993, p.8).

Dos resquícios advindos do período colonial, acerca do trabalho doméstico, Kishimoto (1993) ao tratar das brincadeiras de faz de contas, afirma que:

> O jogo simbólico auxiliava as meninas, tanto brancas como negras, a compreenderem a trama de relações de dominação da época e funcionava como mecanismo auxiliar para a incorporação dessas relações. A menina escrava, desde pequena, em seu papel de servir a senhora branca, obedecer-lhe; e a menina branca, em seu posto de mando, de administradora de negras escravas. (KISHIMOTO,1993, p.46)

"Eu sou" e "tu varre" são posicionamentos assumidos pelas crianças que caracterizam como se autoafirmam e o que desejam inserir em seus contextos identitários, para além também de determinar o fazer do "outro". O outro nesta seara é aquele que não é o médico(a) que é branco, mas é aquele que varre o negro, destacando assim, profissões que desencadeiam relações de poder, uma vez que, a médico e o gari ocupam lugares distintos na sociedade, criando uma ideia de que, um é superior ao outro, e no caso da brincadeira, as crianças expressam, a impossibilidade do exercício de varrer ao médico, sendo atividade específica do gari, logo, "quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas" (BROUGÈRE, 2008, p.32).

foto 29: O ambiente, as crianças e os brinquedos

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Tal situação também se repete na brincadeira quando as crianças conversam assim:

Astro: Você vai tomar vacina menina!
Sol: Não!
Astro: Vai!
Astro: Você também Estrela. - Ah, você não! Você é médica.
Sou médico também.
Estrela: Não! Você é bombeiro!
Astro: Não... (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Segundo Friedmann (1990, p.38) o jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduz valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos. O seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, uma história de vida. Outra vez, o diálogo das crianças vem carregado de “pode e não pode”, ou seja, a quem é permitido ser o médico e o bombeiro, profissões que se aproximam no exercício de cuidar de vidas, mas que aqui, é utilizada num discurso que imprime relações de poder, e uma vez reproduzidas pelas crianças é resultante deste patrimônio lúdico-cultural e de interações entre pares e com os adultos, porque as crianças reproduzem não só os gestos como as falas dos adultos, e continuam o diálogo:

Sol: Minha filha tá doente. Alguém chama Astro.

Sol: Ooh..cuida dela aí viu.
Estrela: todo mundo tem que esperar. O paciente tem que esperar.
Pipa: Ei enfermeira, enfermeira... Eu toh doente.
Estrela: Não! (Com tom de reclamação):
Astro: Sae da frente que tenho que levar ela...(Imita carro...ambulância)
Estrela: tem que dá vacina. Tem que ficar deitado. Não bota ela pra chorar não, que eu toh ocupada.
Astro: Me dá ela que vou levar pra o hospital. (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

foto 30: A Enfermeira atendendo o doente

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Neste diálogo entre as crianças e na foto 30 é perceptível a relação delas com os meios de saúde, como enfermeira, médico, bombeiro, falas nos remetem a pensar, que as novas configurações de saúde/doença perpassam pela lógica do atendimento em hospitais e clínicas, porém, existe um fator relevante nesta ceara que é o papel das rezadeiras nas comunidades, e em específico nesta em estudo. A comunidade dispõe de uma rezadeira, mas nesta brincadeira em momento algum as crianças mencionam que levaram seus bebês para serem rezados, de forma bem sistemática, dirigem os diálogos para os atendimentos de saúde especializados, diferente de Pipoco que em seu relato manifesta sua relação com as ervas medicinais e o tratamento realizado por seus pais quando ele e seus irmãos adoecem.

O brincar entre as crianças é visto também como elemento marcador de resistência, os meninos chegam na sala e permanecem, eles querem brincar também, manuseiam os

brinquedos, querem seus papéis, ainda que estes sejam vistos tanto pelas meninas quanto pelos adultos como “lugar errado” para os meninos.

> Astro: Ei Sol, eu vou pegar o ferro.
> O ferro de passar roupas.
> Sol: Nem demorou...
> Pipoco: Vou pegar aqui o armário pra vocês. Tá intidido?
> [...]
> Ei, deixa eu brincar aqui....
> Estrela: Não, aqui só pra..... (risos)
> Sol: Não..Ele não vai brincar nãaaaaoooo...
> Pipoco: Ah, pode deixar, tia Ana deixou sim...
> Pipa: Todo mundo pode brincar...Porque hoje é negoço de...de...
> Pipoco: Como?
> Pipa: Renião hoje
> Pipoco: Re u ni ão!
> [...]
> Sol: Pode deixar aí! Vai seu osado. Agora que eu vou dizer pra tiaaaa. (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Podemos perceber na fala de Estrela “Não, aqui só pra...” uma frase incompleta que carrega em seu silêncio a negação da presença Pipoco, que ao recorrer a “tia”[27] aciona uma ação comum entre as crianças quando percebem que o conflito não será resolvido entre eles, e também por ver que a situação é grave e requer uma punição para a criança que cometeu o ato. Essas falas exprimem a “necessidade” da presença adulta no meio das crianças. É quando elas convocam suas presenças.

> Marilene: Né melhor vocês ir pra lá não? Vocês maior?
> Marilene: Tu e Astro num tá vendo os pequeno aí?
> Astro: Mas num é a gente que tá zuando não.
> Marilene: Sim, mas é pra ir pra lá.
> Pipoco: Todo mundo tá aqui...brincando.
> Astro: A gente não tá fazendo nada.
> Marilene: Tá sim! (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Os adultos fazem intervenções em espaços de tempo, tanta a professora, quanto a merendeira estão sempre por perto, estabelecendo diálogos com as crianças, observando as brincadeiras, mediando os conflitos, separando os maiores dos menores, deixando explicito a

[27] A “tia” é Anacélia que estava participando da reunião de Pais e Mestres.

necessidade de separação por tamanhos e idades, ouço dizer *“* sai pra lá, vai lá pra fora, aqui é só os pequenos*. ”* (Fala de Marilene - merendeira). Segundo Brougère (2008, p.28)

> As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente.” (BROUGÈRE, 2008, p.28)

Em outro momento na brincadeira, elas dizem:

> Sol: Tá vendo,,,deixa aqui!- Deixa aqui
> Astro: Pode nada.
> Estrela: Menina pode brincar, mas menino não! (Transcrição de Áudio 009, de 07.06.2016)

Segundo Brougère (2008, p.28) meninas e meninos não farão as mesmas experiências e as interações são diferentes. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos mesmos brinquedos será diferente. Mas, as crianças ao fazer uso da linguagem ditam “o que pode” e “o que não pode” aos meninos e meninas na brincadeira. Porém, na brincadeira as crianças expressam uma inversão de papéis, mesmo existindo as relações de poder, onde as meninas ao administrar as negociações em curso também ditam as funções cabíveis aos meninos.

Segundo Friedmann (2003, p.30)

> O brincar é um sistema de signos que representa, de forma inconsciente, a vida real, sob o olhar daquele que brinca (o jogo simbólico, por exemplo); o brinquedo ou os objetos utilizados no jogo, representam uma ponte, um meio de comunicação, a partir do qual designa-se uma realidade mais complexa. Tanto os brinquedos quanto as brincadeiras, assim como as atitudes dos “brincantes”, constituem um sistema de signos, uma linguagem, que precisamos aprender a ouvir, a decifrar, a compreender (FRIEDMANN, 2003, p.30).

Estes sistemas de signos como afirma Friedmann (2003) é parte de uma linguagem própria construída ao longo dos anos, resultado dos ensinamentos familiares, do ouvir contar,

do aprender observando, ou seja, das relações das crianças entre pares e com os adultos, das interações com pessoas de outros grupos étnicos e que se atualizam ao passo que, elas se apropriam de universos lúdicos. Desta forma, podemos perceber como as relações estão imbricadas nos diálogos tecidos pelas crianças, que, ainda que de forma lúdica expressam em seus dizeres elementos étnicos que nos permitem decifrar e compreender como são construídas as identidades, num jogo simbólico de trocas e permanências.

4.4 Vivências IV: É samba de roda ou esconde-esconde?

Pipoco disse: É, Ping canta e a gente faz o ritmo...
Ping: Vou chamar de um em um...peraí, peraí...
A Farinhada
"Quero fazer uma farinhada...
Vou chamar Pong,
Pra fazer assim. Oh rebola, oh rebola,
Quem quer fazer farinha vem fazer aqui..
Oh rebola,
Vou chamar Pião,
Pra fazer assim,
Oh Penera,
Oh rebola, (Registros em Vídeo: 14/05/2016)

foto 31: As crianças dançando e cantando a Farinhada

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Quando as crianças dançam o samba de roda (foto 30) elas representam sua cultura e fortalecem seu pertencimento. Segundo Silva (2000, p.91), “é por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. ” E o movimento de adquirir sentido também envolve o fazer sentido, perguntaria então: para quem faz sentido o samba de roda? ”

Ao conversar com Ping, que foi o cantor principal das músicas, perguntei quem ensinou a música da farinhada a eles, logo confirmou que foi “Tia Ana aqui na escola”. Segundo Anacélia, o samba de roda é um sonho que pretende realizar com as crianças da escola através das oficinas do Programa Mais Educação:

> a gente ia trabalhar também, fazer saia pra o samba de roda foi que o ano passado não teve, porque não dá tempo menina, fazer tanta coisa, agente trabalhou com música, e o engraçado é coisa que eu não sabia e eles não sabia, então se é pra pagar alguém pra tocar, a gente aprendeu juntos, engraçado que eu aprendi com os meninos a tocar timbal, que ninguém sabia e a gente aprendeu, só o violão que eles queriam e tava de precisando vir trazer uma pessoa de fora uma rapaz que vinha uma vez na semana de fora que tocava violão. (PEREIRA, Anacélia. Entrevista realizada 30/11/2016).

Ao fazer este relato ela nos apresenta seu interesse em realizar a confecção de roupas para o samba de roda. Essa é uma atividade da qual ela tem muito interesse, que é promover um samba de roda com as crianças da escola, por esse motivo, podemos perceber que a escolha dos instrumentos musicais para as oficinas do Mais Educação teve um cunho para além das atividades escolares. Segundo o professor Ivanildo, a escola tem instrumentos, como timbal, agogô, chocalho, triângulo, que são próprios da cultura quilombola, e tal escolha aponta a preocupação para que as crianças se apropriem desses saberes presentes na musicalidade e dança, como ele afirma:

> no Mais Educação eles perguntou, neh, quando os primeiros, as primeira compra, eles perguntou: “O que a comunidade queria, entendeu?” pra aí a gente escolheu esses instrumento que é assim, uma coisa que você vê que, não era Timbal, era tambores neh, só que, a partir do momento vai mudando neh, a tecnologia hoje já tá avançando e aquilo vai mudando então, é... ele tem que entender aquilo ali é timbal, o nome é timbal, só que na época a tantos anos atrás, tal e tal... era tambor, como era o tambor, era um pau oco, com um pedaço de couro de um certo tipo de animal, cobra, amarrado e tal, e hoje tornou, a tecnologia se tornou, e aquilo ali ele vai tenho aquela noção,[...]. (PEREIRA, Ivanildo Santos. Entrevista realizada 28/11/2016)

É interessante trazer à luz de nosso diálogo o samba de roda, porque primeiro as crianças da comunidade o incluíram nas brincadeiras no jardim da escola e também pelas contribuições de Ana que deixa explícito em sua fala que ele é um marcador de diferença entre as crianças quilombolas e as crianças não quilombolas, logo, identidade e diferença dialogam nesta seara, bem como, é sinalizado por Woodward (2000):

> ...as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. [...] As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral, oculta, de declarações negativas sobre (outras)identidades. [...] Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (Woodward, 2000, p. 75)

Para pensar sobre as relações imbricadas acerca da identidade e diferença a partir do samba de roda, Anacélia afirmou em seu relato:

> algumas crianças quando a gente do samba de roda, a turma da manhã não, eles a gente ainda percebe um pouco do preconceito, os pais acha que quem samba é do candomblé, ainda tem um pouco dessa raíz que disseram isso pra eles, então estamos construindo aos poucos com música, a cantiga de roda, que eles adoram, mas se você ver, tá no sangue das crianças gostar de sambar, eles gostam de fazer a farinhada, "pega o limão no chão o lêlê..." aquelas brincadeiras, aí ao invés de eu cântaro samba de raíz, aquele que eu, que a gente canta nas apresentações do nosso samba, a gente vai com a música pra eles poderem irem se interagindo até a gente chegar no samba. (PEREIRA, Anacélia. Entrevista realizada 30/11/2016).

Sua contribuição realça uma vivência etnográfica, estávamos eu e as crianças conversando no jardim e elas foram interagindo nas brincadeiras de morto-vivo, estátua, em um determinado momento pedi que elas cantassem uma música, de subido Pong começou a cantar "Como Zaquel" e todas as crianças o acompanharam cantando e pulando, também cantaram "Atirei o pau no gato". Em um determinado momento pedi para que elas cantassem uma música que canta na escola, e Fábio todo animado falou e fez gestos com Ping para cantar a "Farinhada", e assim, ele organizou os colegas para cantarem e dançarem. Em círculo, enquanto Ping cantava e dançava, ia chamando os colegas de um a um para o meio da roda para fazer a farinhada, neste momento pude perceber que as crianças da comunidade interagiram, foram para a roda, cantaram, fizeram os gestos da farinhada, enquanto as crianças "de fora" da

Bolacha, não entraram na roda, ficaram se escondendo atrás de Ping, que era o mediador da cantiga[28].

Segundo Silva (2000, p.93),

> "Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo." (p.93)

foto 32: Meninos fora do Samba

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

Nesta imagem (foto 32) fica evidenciada a presença de Gude (camisa amarela e short azul) e IôIô (short preto e camiseta verde) atrás de Pong (Camisa vermelha quadriculada e short branco quadriculado) que é o mediador da Farinhada, estando as crianças Ping, Pião, Chocalho, Bate Bate e Pipoco no círculo participando da Farinhada, dançando e fazendo os gestos da música.

[28] Para a conclusão desta observação etnográfica, revi o vídeo da filmagem com as crianças no jardim gravado no dia 16/05/2016.

As crianças que não são quilombolas ao se esconder do samba, deixam em evidência a afirmação de Anacélia, ao abordar a questão da necessidade de realizar um trabalho na escola que inclua o samba de roda, já que o mesmo pode ser entendido como elemento de resistência, conforme ela afirma, “Entrar devagar assim né, porque a gente sabe que tá quebrando...”, há uma comparação entre o samba de roda e o candomblé que é explicitada pelas crianças não quilombolas na escola, e esse fator é um marcador de diferença e continua dizendo: “a maioria não é daqui, porque os daqui já sabem, samba junto, mas quando eles começam a crescer eu acho que eles vão escutando isso das famílias, é mais os que vem lá da Bolacha” (PEREIRA, Anacélia. 30.11.2016), logo, pensamos que “a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização” (WOODWARD, 2000, p.50).

foto 33: Correndo para longe da Roda

Fonte: Foto realizada para a pesquisa. 2016. Flavia Querino.

O esconder-se das crianças remete outros significados para além da brincadeira de esconde esconde, nesta imagem X, eles correm para longe da roda (foto 33), e se mantem numa postura distante. Pensar que, o samba de roda é negado pelas crianças que não moram na comunidade, mesmo sendo trabalhado pela professora, é um elemento de resistência que nos impulsiona a pensar as discriminações que envolvem práticas e fazeres de origem africanas e que se mantem no Brasil desde a colonização e que ainda assim, são vistas como coisas feias e ruins. Logo, para a professora isso se dá pelo desconhecimento da raíz e para que essa visão seja ressignificada pelas crianças, ela afirma:

> Mas a gente vai começando abrindo a mente, com pouco eles, mas eles tem muita vergonha de sambar ainda, os principalmente os de lá da Bolacha, os daqui não, [...] é esses outros. Ai quando começa, a gente começar a criar gosto, se mandam pra cidade e lá desmancha tudo neh... Mas os daqui ainda gostam, mas eles não guentam ver, se pegar o tambor, os meninos perdem o controle, todo mundo sambando, pulando, sapateando, aí eles gostam muito de sambar as músicas que eles gosta já é em ritmo de samba: "Pega o limão no chão ô pião" que é um sambinha, eitaaaa mas rebola, mistura com as música bobas aí do rebolado, mas eles gostam. (PEREIRA, Anacélia. Entrevista realizada em 30.11.2016).

E para ela, é importante que o samba esteja presente nas atividades escolares, e acrescenta: " Que a gente, até quando vai a oração, já gosta aqui, ao invés de chegar "Vai orar o Pai Nosso", não é só o Pai Nosso, eu canto, a gente pega o timbal, canta música pra tá, o trabalho é parar (risos) ... Todo mundo que tá sambando o tempo todo, mas é, é devagarzinho pois é isso, " (Anacélia Pereira. Equipe Escolar 3). Esse trabalho envolve tanto as práticas pedagógicas da escola como os fazeres que afirmam o pertencimento étnico da comunidade. Importante para pensar que, ao passo que as crianças têm contato com a cultura negra elas passam a aceitar suas origens e não querer se esconder do samba de roda, apesar de que, para Anacélia, "essa questão do samba, mesmo que, outra coisa também que eu acho, embora a maioria da família lá seja negra, eu acho eles ter muita falta de, dessa questão da cor da pele," (Anacélia Pereira - Equipe Escolar 3).

A afirmação da professora é embasada num evento que foi realizado através da Associação de Mulheres, na escola com famílias da comunidade Bolacha, e assim, ela comenta:

> um dia desses a gente fez um encontro de mulheres, as meninas, eu levei as meninas, quando no encontro de mulher, tava falando sobre a estética e a identidade negra neh, aí a menina contou cada caso que, como se lá, que só tem uma família que é bem negra mesmo, que é dá, daquelas meninas que estavam aqui, [...]então elas, é... elas são, elas se acham que, tão sofrem tanto preconceito pela cor, que só elas ser família de negro ali, elas sem, elas tem preconceito sobre negro, quando a gente fala elas até, parece que elas se sentem com vergonha de dizer assim "Eu sou negra", teve uma época que a gente fez um "Dia das Mães" pra colar foto e fazer um painel, como a gente não tinha como tirar, trazer a foto da mãe, a gente pegar e fotografias e imagens de pessoas parecidas com sua mãe, e elas tinham resistência de pegar uma foto de uma pessoa negra pra comparar assim que tenha característica de sua mãe, eu acho que eles tem um pouco disso ainda. (PEREIRA, Anacélia. Entrevista realizada em 30.11.2016).

Essas posturas das meninas, assim como das crianças no samba de roda são agravantes para pensarmos como as identidades são afirmadas e negadas no jogo das diferenças entre as

comunidades Barroso e Bolacha, seria o que Silva (2000, p.98) aporta por " incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas", e ainda, como essas situações alcançam as crianças em seus universos simbólicos.

Por essas experiências vivenciadas, a professora procura realizar atividades na escola que instigue as crianças da comunidade Bolacha a pensar sobre suas origens e ouvir suas colocações acerca das suas construções identitárias, é o que Woodward (2000, p.24) considera por uma relação entre "o passado e o presente exercem um importante papel nesses eventos. A contestação no presente busca justificação para a criação de novas – e futuras – identidades nacionais, evocando origens, mitologias e fronteiras do passado", logo, com o trabalho desenvolvido na escola a professora afirma que:

> Eles mudam, aí eles já começam a contar caso, que ouviu falar isso, que a gente era feia porque era preto do cabelo duro, vão botando essas coisas dos apelidos, e a gente sempre, eles desabafar do preconceito e lá, eu acho que eles tem muita resistência nessa questão de si, si autoafirmação da sua cor, de sua raça. (Anacélia Pereira. Entrevista realizada em 30.11.2016).

Para Woodward (2000):

> Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade."(WOODWARD, 2000, p.19)

Tais situações evocam a pensar sobre as relações de poder imbricadas nas interações entre as crianças, seus pares e os adultos, tanto na escola como no seio familiar, poderíamos dizer que uma via de contradições, onde a escola realiza um trabalho de desconstrução do imaginário do que é ser negro enquanto que as famílias silenciam e negam o mesmo, "e a gente percebe a diferença, é muito diferente" (Anacélia Pereira – Equipe Escolar 3), logo, "a identidade é, assim, marcada pela diferença" (WOODWARD, 2000, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se toda brincadeira tem regras e hora pra começar, ela também hora pra terminar. Mas, “Quando é o final? Quando a brincadeira se esgota? Nem sempre no mesmo dia.” (FRIEDMANN, 2011 p. 48). E de fato, foram muitos dias para construir essa ceara do brincar, regado a muitas mãos.

A vivência no campo nos impõe participar da vida do “outro”, conhecendo suas maneiras de ver e viver no mundo. Não menos importante do que discutir outras temáticas, tratamos de conhecer a identidade das crianças e identificar e analisar elementos étnicos presentes em suas relações com os pares e com os adultos da Escola Reunidas Barroso. Nesta produção, não nos limitamos a ela, passeamos e adentramos casas, terreiros, áreas de lazer e produção artesanal, unindo os nossos objetivos as diversas realidades vivenciadas pelas crianças.

Contar a história de “Dora Dora”, dos “Três irmãos”, brincar de bicicleta, contar de seus brinquedos construídos, dos finais de semana, das relações de parentesco, brincar de “morto-vivo”, de faz de contas, dançar o samba de roda ou preferir o esconde esconde, jogar bola, fizeram parte de nossas vivências. As crianças revelaram parte de seus mundos contando histórias, brincando e relatando suas experiências cotidianas de casa com a família e da escola. Presenças como os pais, irmãos, primos (as), tios (as) e Tia Ana e Tio Tita (professores) foram substanciais para encontrar as respostas propostas nos objetivos deste trabalho.

Desde as pesquisas acerca da formação colonial no município de Camamu, tendo elementos étnicos de legados indígenas, africanos e europeus, a formação dos quilombos no Brasil e a tradição das raízes ancestrais apontam a relevância das Relações Étnicas nos estudos da contemporaneidade. Ao passo que, autores como Hall (2014), Silva (2000), Cunha (2009), Barth (2000) discutem questões de identidades, de interações Nós/Eles, de contatos com o outro, temos a possibilidade de crescimento pessoal e coletivo no que concerne à formação de grupos étnicos no presente e passado das comunidades sejam elas tradicionais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, enfim rurais ou urbanas.

Quando nos dispomos a ouvir o que o outro tem a nos dizer, como aconteceu em todo percurso deste trabalho, desde as orientações, às visitas de campo com etnografias regadas as observações, entrevistas, estadias na comunidade, escola e com as crianças, podemos experienciar a importância de refletir acerca de quem somos, de onde vinhemos, quais legados se fazem presentes em nossa história e através do contato com o outro, afirmar quem somos,

quem não, o que não gostamos, o que negamos e o que são incluídos ou excluídos de nossos universos.

Estar com as crianças da escola Reunidas Barroso, tanto os quilombolas quanto as não quilombolas serviu como base para o reconhecimento do outro, daquele é diferente de nós, que têm relações diferentes com a natureza, com os animais, com os brinquedos, com as comidas. As crianças através de seus universos lúdicos têm a proeza em nos ensinar a ouvir suas histórias, suas tradições, a rememorar aquilo nos fora ensinado pelos nossos pais e avós, e que muitas vezes ficaram silenciadas em nossos âmagos, por excessos de uma cultura dominante, europeizada e cristã.

As crianças razão e motivo deste trabalho, nos alertam para as diferenças que existem entre ser quilombola e não ser quilombola, entre ter um bola e não ter, entre preferir o futebol à luz do sol do meio dia do que voltar para casa, entre ouvir histórias e não contar histórias, entre chegar mais cedo e brincar no balanço ou em chegar na hora da aula, entre ir à pé para escola ou depender do transporte escolar, para além, eles expressam em suas falas, gestos, roupas, sapatos e penteados, os modos de fazer comidas, de plantar e colher, de cuidar dos frutos, das plantas e suas utilidades para a saúde, quem são, quais são seus legados, suas tradições.

Através dos desenhos elas abrem as portas e janelas de suas casas, nos apresentam suas famílias, suas cores, seus plantios, e sonhos. Não esquecem dos detalhes, da mãe em cima do pé de cravo, do pai que colhe cacau, do primo que ensina fazer brinquedos de papel, das músicas que “Tia Ana” ensinou, do que “Tio Tita” ensinou sobre pote de barro, filtro e bebedouro, da pipoca com leite condensado que Marilene faz, das balinhas de jenipapo, do suco de cupuaçu, tudo isso são legados, aprendizados que caminham com as crianças, e que se convidadas a falar, falam, dançam, ensinar a fazer, riem, posam pra fotos, pulam do balanço.

É o cuidado e zelo pelo ensinar, pelo nome da escola e da comunidade, tão incisivo no falar do “Tio Tita”, de querer que as crianças aprendam a valorizar o estudo e fazer diferente na vida adulta, de ir, mas de lembrar de onde são, como ele afirmou:

> Então a gente tem que tá sempre a ensinando a eles, que hoje tem o filtro, não tem mais nem o filtro, já é o bebedouro hoje eh, então, como é o pote, de que época, como foi feito, foi feito pra que na época, que não existia geladeira, não existia o filtro, era filtrar a água, então, pegava água da fonte, coava com pano branco, colocava dentro daquela talha, e tal e tal... aí eles “ahhhhh, na casa da minha avó tem um, tem um pote lá, tem uma talha, minha avó tem uma inganja braba.”; “Ah tio, lá tem um muringo,...”, O que é um muringo?, a gente sabe o que é, mas a gente tem que fazer a pergunta pra ele, “o que é um muringo?”, muringo é um potizinho pequeno, coloca a

> água nele, ele esfria a água, coloca ele lá no cantinho da casa, então isso, a gente tem que buscar, é o conhecimento deles ali, a gente tem que ir fazendo perguntas e falando daquilo que existia e o que hoje, que aquilo hoje se tornou, então a história quem faz é o professor é a gente, ne isso? (PEREIRA, Ivanildo Santos. Entrevista realizada 28/11/2016)

É a possibilidade de discutir as etnicidades do brincar através das crianças, é mais que um grupo étnico, são dois, porque um é quilombo, o outro não. Porque um tem "Tia Ana" que luta pela afirmação da identidade quilombola, a começar pelas crianças na escola, que não se limita ao Pai Nosso, mas avança no Samba de Roda "pega o limão do chão ô pião", que não perde tempo em ensinar a pintar os tecidos, a adaptar os jogos para a realidade das crianças, que reconhece que trabalha com dois públicos de crianças, e que por isso, avança ao levar discussões de identidade para os encontros das Mulheres da Associação Quilombola, que negam sua cor negra.

É de Relações Étnicas que estamos falando, através dos jogos em sala de aula, das conversas entre crianças e com os adultos, das afirmações e negações, das diferenças entre grupos, da preferência pelo futebol, sendo "a bola o essencial de todos os brinquedos" para os meninos da Bolacha, da mãe que aprendeu com avó e que ensinou para os filhos suas histórias com mitos e ritos, porque "de dia não pode, nasce cabo", porque ela é "a médica" e você "o bombeiro", porque você percebe que o faz de contas tem muitas verdades, permeadas de representações que aportam as relações de poder que marcam a história do país, tem a vacina, mas não têm as folhas da rezadeira, tem a pá de lixo, o ferro, tem o "isso você não pode", elementos tão presentes na vida de mulheres negras que desde a colonização foram trazidas de África para o trabalho doméstico no Brasil. E o samba de roda? Porque ficar fora da roda? Expressões como correr, se esconder, ir para longe, não entrar na roda neste trabalho foram entendidos como elementos marcadores da diferença, a roda se tornou a "fronteira étnica" descrita por Barth (2000).

As experiências descritas e analisadas neste trabalho não se encerram no que fora apresentado, para além, houveram outras temáticas que surgiram no campo, como questões de raça/racismo, de gênero e sociais, formação continuada aos docentes quilombolas, relações afetivas e o processo de ensino/aprendizagem, desafios de ser professor na educação multisseriada, escola e trabalho infantil nas comunidades quilombolas, mas que não contemplam os objetivos propostos neste trabalho, e por isso, são considerados como partes importantes de serem analisadas e discutidas em futuras oportunidades de pesquisas científicas. Enfim, quando a brincadeira termina fica um gostinho de quero mais, e querer mais é prova de

que a brincadeira valeu à pena, mas o melhor de tudo, é saber que as regras para brincar são nossas aliadas no processo de recomeçar.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANDRÉ, M. D. A. de**. Etnografia da Prática Escolar**. Prática Pedagógica. Papirus Editora. Campinas. 2005a. 128

ANGROSINO, Michael**. Etnografia e observação participante** / tradução José Fonseca; Porto Alegre: Artmed, 2009.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado. BETTI, de Mauro. **Pesquisa Etnográfica com Crianças**: Caminhos Teórico-Metodológicos. In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

BARBOSA, Ana Angélica Leal**. Análise de Microssatélites do Isolado Bananal (BA) – Parâmetros Populacionais.** Tese de Doutorado em Ciências pela Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003.

BARTH, Fredrik. O **guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BEGNAMI, Patrícia dos Santos. **Crianças**: os sujeitos das pesquisas antropológicas. UNAR (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v. 4, n. 1, p. 2-12, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: O brincar e suas teorias / organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. 320p.

._____. **Sobre a alegoria etnográfica**. In: A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias** Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

._____. **Culturas em Transformação os índios e a civilização**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 15(2) 2001.

CORSARO, WILLIAM A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

._____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 17, 2002, p.113-134.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Etnicidade**: da cultura residual mas irredutível. In:Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 440 pp.

DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, Pesquisa e Relatos Orais**. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças / Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado. (orgs.). – 3. Ed. – Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria. Método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 33, ed, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

._____. **Imagens e Símbolos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Cap III – **Trajetórias e sentidos**: o meio rural e a educação: o meio rural e a educação. In. : Professoras da zona rural: formação, saberes e práticas. 1 ed. – Curitiba, PR:CRRV, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa** / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens Infantis:** uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2011.

._____. **História e Simbolismo de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Universais**. Caderno do NEPSID 2. 1ª edição, 2003.

._____. **BRINCAR**: UMA VIAGEM, MUITOS PORTOS. Cadernos do Nepsid N. 1 – Segredos do mundo lúdico 1ª. Edição – 2003 Publicação do NEPSID – Núcleo de Estudos e Pesquisas em simbolismo, infância e desenvolvimento.

._____. **Jogos Tradicionais na Cidade de São Paulo:** Recuperação e Análise da sua função educacional. Dissertação defendida na Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1990.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira**. Articoli. Studi sulla formazione, 1-2014, pag. 151-164 DOI: 10.13128/Studi_Formaz-15039 ISSN 2036-6981 (online).

._____. **Desenho Infantil e Oralidade**: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In.: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças / Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado. (orgs.). – 3. Ed. – Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos / Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 5. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu e Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOBSBAWM, Eric. "Introdução" In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.

HUIZINGA, Johan, 1872-1945. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Acesso em 21 de maio de 2015, às 17:35.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LOPES. Rosana dos Santos. **A arte de boiar o barco: carpintaria naval como um bem cultural de Cajaíba, Camamu-Bahia.** Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 2013.

LUZ, MA. **Cultura negra em tempos pós-modernos** [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2008. 181 p. ISBN 978-85-232-0531-7. Available from SciELO Books. Acesso em 28/05/2016.

MELO, Fábio de. **Tempo de Esperas: o itinerário de um florescer humano**. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2011.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa**. Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 33-60, março/2001. Tradução: Neide Luzia de Rezende.

O'DWYER**,** Eliane Cantarino (org.) **Processos identitários e a produção da etnicidade**. 1 ed. – Rio de Janeiro: E- papers, 2013.

PALMARES, Fundação Cultural. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=BA. Acesso em 28 de maio de 2015, às 13:30.

PEREIRA, Anacélia dos Santos. **Entrevista 1:** A história da Comunidade Quilombola Barroso. Realizada na Comunidade Barroso, em 27 de agosto de 2015, às 11:00.

._____**. Entrevista 2:** A história da escola Reunidas Barroso e o Processo de Certificação da Comunidade Quilombola Barroso. Realizada na Comunidade Barroso, em 29 de janeiro de 2016, às 16:50.

._____. **Entrevista 3**: A diferença entre as crianças "daqui' e "de lá". Realizada na escola Reunidas Barroso, em 28 de novembro de 2016, às 10:30.

PEREIRA. Ivanildo Santos. **Entrevista 1a**: Vida, Trabalho e as Crianças. Realizada na escola Reunidas Barroso, em 28 de novembro de 2016, às 8:30.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2007, V. 50 Nº 1.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social.** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol5, nº 10, 1992, p.200-212.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade.** Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**.** Tradução de Elcio Fernandes. 2ª ed. – São Paulo; Ed. Unesp, 2011. 250p.

Programa Brasil Quilombola. **Relatório de Gestão 2012**. SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. Brasília, 2013. 49 p. disponível em: http://www.seppir.gov.br/.arquivos/relatorio-pbq-2012

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças / Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado. (orgs.). – 3. Ed. – Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

SANTANA, Marise de. **ODÉ ERÊ**: Espaço de Construção do Conhecimento Afro-brasileiro. In: Odeerê: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista =: Edições UESB, 2014.

._____. **O legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente**. In: Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: Salto para o Futuro / organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. Acesso em 28/05/2016.

SANTOS, Marilene. **Entrevista 1b:** Vida Pessoal, Trabalho e as Crianças. Realizada na escola Reunidas Barroso, em 07 de junho de 2016,. ás 14:00.

SARMENTO, Manuel. **"Estudos da Criança" Como Campo Interdisciplinar de Investigação e Conhecimento**. In: INTERACÇÕES NO. 10, PP. 1-5 (2008). Disponível em: http://www.eses.pt/interaccoes

._____. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

._____. PINTO, Manuel**. As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. SARMENTO, M.J.(coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA FILHO, João Bernardo da. **Quilombolas:** resistência, história e cultura / João Bernardo da Silva Filho, Andreza Kelly Lisboa Fernandes Pinto. São Paulo: IBEP, 2012.

SILVA, Leila Santos. **Carta-Entrevista:** A implementação da Educação Escolar Quilombola no município de Camamu-BA**.** Enviada via email dia 15/02/2016, às 23:53.

SILVA. Tomaz Tadeu da. (org.); HALL. Stuart; WOODWARD. Kathryn. **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª Edição. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2000.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/2001. Tradução: Neide Luzia de Rezende.

._____. **Entrevista**: Da Sociologia da Educação à Sociologia da Infância. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 562-571, set./dez. 2011.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida:** por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 3. Ed.

Texto para discussão: **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica** Org.: Tatiana Dias Silva. / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** relações comunitárias étnicas. Volume 1. Brasília, Editora UnB. 1991. Cap. IV, p. 267-277.

WOODWARD. Kathryn, Cap. 1. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In.: Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª Edição. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Cronograma da Pesquisa de Campo

Nº	DATA	AÇÃO	OBSERVAÇÃO	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS
01	27/08/2016	Conhecendo a Escola, Comunidade e Centro Quilombola Dona Lau – Rezadeira Dona Leire - Parteira	Visita Exploratória A dinâmica da escola e comunidade	Conversa Informal com a líder da comunidade Gravação de Vídeo Fotografias
02	29/01/2016	Entrevista com Ana História da Escola e Processo de Certificação da Comunidade	Visita Exploratória	Entrevista em Gravação de Áudio Fotografias
03	12/05/2016	Minha Apresentação e Desenhos Termo de Assentimento	Estratégia de aproximação – os desenhos	Desenhos Fotografias Diário de Campo
04	15/05/2016	Observação Festa do Divino na Comunidade	Como as crianças habitam outros espaços – suas relações entre pares e com os adultos.	Diário de Campo Fotografias
05	16/05/2016	Observação – Diálogos na Área externa: Histórias e Brincadeiras em vídeo.	As crianças me convidaram para brincar Observação da dinâmica estrutural da escola	Conversa Informal com as crianças Fotografias Diário de Campo
06	19/05/2016	Observação: As crianças e suas brincadeiras. Surgem as relações de gênero nas brincadeiras	Brincando na Gangorra Conversar em Sala de Aula Surgimento da Educação Familiar nas falas das crianças	Gravação de Áudio (Gravador) e Vídeo (Tablet). Fotografias Diário de Campo
07	02/06/2016	Ida até Orojó	Desencontro combinado para transporte – via zap (Comunidade sem energia e sem internet)	

08	03/06/2016	Observação: Os diálogos nas brincadeiras; Ordem de chegada e sáida das crianças Dinâmica de utilização dos espaços	A minha demora de retorno ao campo sinalizou: As crianças sentiram minha falta	Fotografias Diário de Campo
09	07/06/2016	Observação das crianças suas relações com seus pares e com os adultos; A Família na Escola; Apresentação da Pesquisa aos Familiares e Assinaturas dos TCLE; Entrevista com Marilene Visita a Dona Juliana (Anciã mais velha).	Reunião de Pais e Mestres; As brincadeiras das crianças: O faz-de-conta (Casinha, Mãe e Filha, Profissões, o Pai) Desenho de IôIô. Turma 2: Observação e diálogo – As receitas típicas juninas.	Fotografias Gravação de Áudios Entrevista Diário de Campo Recolhimento de Documentos do Campo para análise: (Documento da Certificação e Receitas)
10	08/06/2016	Observação das crianças no velório (Falecimento da Bisavó de Pipa)	A dinâmica das crianças no velório – suas movimentações dentro da casa e no terreiro.	Diário de Campo
11	22/06/2016	Observação Festa Junina	A presença das Famílias, envolvimento nas atividades e brincadeiras. As crianças, as comidas, as brincadeiras. Entrevista (Turma 2)	Fotografias Gravações de Áudio Diário de Campo
12	21/07/2016	Observação das crianças Termo de Assentimentos das crianças ausentes no primeiro dia.	Os desenhos das crianças brincadeiras – Minha inserção na brincadeira organizada pelos professores “Baratinha voou voou...”	Fotografias Diário de Campo
13	24.11.2016	Retorno		
14	28.11.2016	Oficina de Desenhos com as crianças da comunidade Barroso /		Tablet, Celular,

		Entrevista com Ivanildo (professor)		Papel Ofício Lápis Lápis de Cor Hidrocor Giz de Cera Diário de Campo
15	30.11.2016	Encerramento da Pesquisa / Assinatura dos pais – TCLE e Autorização de Imagem / Entrevista com Anacélia (professora e líder)		Câmera Fotográfica Celular Diário de Campo

APÊNDICE B: Capa Caderno Desenho Lembrança para as Crianças

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA

Pesquisadora: **FLAVIA QUERINO DA SILVA**

Etnicidade do Brincar

Pesquisa de Mestrado com as Crianças da Escola Reunidas Barroso de Camamu-BA.

NOME:_____

Jequié
2016

APÊNDICE C: Carta para as Crianças (contra-capa) caderno de desenho

Jequié, 20 de novembro de 2016

Minhas crianças,

Assim escolhi chamá-las nas minhas andanças, nas viagens que fiz, nos trabalhos que apresentei, nas viagens que fiz, nos textos que escrevi, nas histórias que vocês me contaram, nas brincadeiras que me ensinaram e nos brinquedos que construíram. Estar com vocês durante esses meses foi muito importante para que este texto fosse escrito. Agradeço por vocês me aceitarem em suas vidas, por me contar sobre seus universos, e de seus familiares, saibam que essas histórias todas foram ensinamentos que levarei por onde eu for.

Obrigada aos pais, aos professores, aos motoristas, aos amigos e amigas da Comunidade Barroso e Bolacha por ter oportunizado vivenciar dias e noites em suas casas e locais e de trabalho, e o mais importante, ter permitido que eu partilhasse momentos únicos com seus filhos.

Crianças, levo comigo um tecido de fios que vocês teceram, nele tem parte de vocês, de suas mães, seus pais, seus avós, da escola, das suas famílias, tudo se misturou e formou uma cultura da infância de vocês, porque tudo o que vocês me disseram e ensinaram são heranças que fazem parte das pessoas que formaram vocês. Conhecer cada uma das suas histórias me possibilitou escrever uma linda história que dedico a vocês, que são os personagens principais, razão e motivo de escrever este momento.

Preservem suas histórias, contem no futuro a seus filhos e netos, ensinem suas brincadeiras a cada um deles, ensinem a fazer os brinquedos que vocês brincam nos dias de hoje, ensinem a cuidar da horta, a plantar, regar, colher cacau e cravo. Ensinem, não deixem que a cultura de vocês se perca neste mundo atual em que vocês ainda são crianças. Mas, aprendam que o mais importante da vida são as relações que construímos, as amizades que eternizamos e a manutenção de quem somos.

Para mim não é o fim, é apenas o momento de recomeçarmos as brincadeiras...

Flavia Querino

ANEXOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Sr. (a),

Eu, Flavia Querino da Silva, convido-o a participar da pesquisa "***A Identidade Étnica de Crianças de Uma Escola Quilombola no Município de Camamu- Bahia***". Esse estudo tem como objetivo investigar como se dá o processo de construção identitária das crianças da Escola Reunidas Barroso.

Trata-se de uma atividade voluntária e sua participação não envolve remuneração, tendo você como entrevistado total liberdade de tirar dúvidas durante a entrevista, excluir do material da pesquisa informação que tenha sido dada ou desistir da participação em qualquer momento do estudo, exceto após a publicação dos resultados. Nós nos comprometemos com a transcrição da entrevista antes da publicação.

A sua participação será registrada por meio de uma entrevista, com duração de uma hora e serão utilizados: um gravador de voz, filmagem e registros fotográficos. Fica acordado que seu nome será inteiramente preservado e que as informações fornecidas e imagens registradas serão exclusivamente utilizadas para fins de pesquisa científica. O risco máximo que você poderá ter é um desconforto por relembrar partes de sua história de vida, por ora, dentre os benefícios, estará contribuindo na construção da história da comunidade através de suas colocações verbais. Os resultados do estudo serão divulgados em congressos, publicações científicas e/ou publicações de modo geral.

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participação é formalizada por meio da assinatura do mesmo em duas vias, sendo uma retida por mim enquanto pesquisadora e a outra via por você enquanto participante.

JEQUIÉ, ____/___/2016

_____	_____
Participante da pesquisa	Pesquisadora responsável

CONTATOS:
Flavia Querino da Silva
E-mail: flaviaquerino4@hotmail.com.br Telefone: (73) 98125.5047
Trav. Prof. Virgínia Ribeiro, 128, Jequiezinho, Jequié-BA
CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Rua José Moreira Sobrinho, S/N - UESB
Jequié (BA) - CEP: 45206-190
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 20__ .

_____

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CONTATOS:
Flavia Querino da Silva
E-mail: flaviaquerino4@hotmail.com.br
Telefone: (73) 98125.5047
Trav. Prof. Virgínia Ribeiro, 128, Jequiezinho
Jequié-BA
CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Rua José Moreira Sobrinho, S/N - UESB
Jequié (BA) - CEP: 45206-190
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Prezado(a) senhor(a)_____

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa que pretende investigar como se dá o processo de construção identitária das crianças da Escola Reunidas Barroso. Nesse sentido, é preciso fazer observações no cotidiano escolar nos espaços da sala de aula e do recreio, e para que esta pesquisa seja realizada é necessário à sua autorização, pois trabalharei com o(a) seu(sua) filho(a) e utilizarei registros fotográficos, filmagens, gravações de áudio nas atividades que serão realizadas no decorrer da pesquisa. Em nenhum momento seu filho e sua família serão identificados.. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade e da sua família será preservada.
Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa, neste caso, seu filho(a) a qualquer momento. O risco sofrido pela criança pode ser em relação ao desconforto da minha presença na sala de aula e não querer compartilhar comigo da vida nas atividades a serem realizadas, por ora, dentre os benefícios, estará contribuindo na construção da história da comunidade através de seus desenhos e conversas informais.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Pesquisador(a) Responsável: Flavia Querino da silva
Endereço: Travessa Prof. Virgínia ribeiro, 128, Jequiezinho
Jequié (BA) – CEP: 45206-190
Fone: (73) 98125.5047 / E-mail: flaviaquerino4@hotmail.com
CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Rua José Moreira Sobrinho, S/N - UESB
Jequié (BA) - CEP: 45206-190
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

Eu aceito que meu filho(a) participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____
Assinatura do participante

_____
Assinatura do pesquisador

Data_____/_____/____

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____,CPF_____,
RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Flavia Querino da Silva, Emily Cruz Moy, Ana Angélica Leal Barbosa do projeto de pesquisa intitulado **A IDENTIDADE ÉTNICA DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE CAMAMU-BAHIA** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Jequié - BA, ___ de _____ de 200___.

_____

Participante da pesquisa

_____

Pesquisador responsável pelo projeto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE ASSENTIMENTO

Olá crianças! Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa que estou realizando nesta escola Reunidas Barroso. Se vocês aceitarem queremos conhecer um pouco a sua história e suas relações com outras crianças e com os adultos da escola.
Neste trabalho ficarei alguns meses na escola, fazendo visitas semanais e faremos diversas atividades no horário de aula como: observações na sala de aula e recreio, entrevistas e conversas informais com vocês, e sempre estarei utilizando um caderno de anotações, um gravador, câmera fotográfica e celular.
A sua participação é voluntária, e você pode não querer participar deste trabalho, não terá problema algum. Porém, é importante que saibam que esta pesquisa só será possível ser realizada com a participação de vocês!
Nós iremos juntos construir uma linda história onde vocês serão os nossos personagens principais. E como em toda história, assim como nos livros de contos, cada um de vocês deverão escolher um nome para seu personagem. Para participar desta história vocês precisarão apenas contribuir em nossas conversas e na construção dos desenhos. Caso sintam-se indispostos ou sem vontade de participar é só avisar, mas saibam que este trabalho será importante para a construção da nossa história que tem como tema as crianças da Escola Reunidas Barroso.
Agora é vez de vocês! – Para confirmar a participação em nossa pesquisa, você deverá fazer um desenho livre neste espaço e se quiser, já pode escrever qual será o seu nome na nossa história.
Todos os desenhos de vocês ficarão guardados comigo, para que, ao terminar a nossa história possamos juntá-los todos num só livro.

Nome

_____

*Data*_____

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Nome_____

RG_____CPF_____

Sexo_____Cor_____Religião_____

Formação Escolar_____

Data da entrevista_____Horário_____

Local da entrevista _____

Questões para o professor

1 – Fale-me sobre sua trajetória profissional.

2 – O que você importante de ser trabalhado numa escola rural quilombola?

3 – O que mudou ou não na escola após a certificação da comunidade?

4 – Como você vê a criança da escola Reunidas Barroso?

5 – O que você considera importante na sua prática docente?

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Nome_____

RG_____CPF_____

Sexo_____Cor_____Religião_____

Formação Escolar_____

Data da entrevista_____Horário_____

Local da entrevista _____

Questões para a líder da comunidade e monitora da escola

1 – Conte-me a sua trajetória de vida

2 – Como se deu o processo de certificação da Comunidade Quilombola Barroso?

3 – Antes, já havia algum movimento/ mobilização para o reconhecimento?

4 – Mediante o papel/função que você desenvolve na Escola Reunidas Barroso, como você vê a criança que estuda nesta Escola?

5 – O que você considera importante na sua prática de monitora da escola?

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Nome_____

RG_____CPF_____

Sexo_____Cor_____Religião_____

Formação Escolar_____

Data da entrevista_____Horário_____

Local da entrevista _____

Questões para a auxiliar de serviços da escola

1 – Fale-me da sua vida profissional

2 – Para você, o que significa trabalhar na Escola Reunidas Barroso?

3 – Como você vê as crianças da escola?

4 – Como você se relaciona com as crianças da escola? E elas com você?

5 – O que você considera importante e que deve ser preservado nas atividades realizadas com as crianças da escola?

Nome_____

RG_____CPF_____

Sexo_____Cor_____Religião_____

Formação Escolar_____

Data da entrevista_____Horário_____

Local da entrevista _____

Questões para a coordenadora da Educação Escolar Quilombola do município

1 – Conte-me sobre sua trajetória profissional

2 – Como se deu o processo de implementação da EEQ no município de Camamu?

3 – Atualmente, como se encontra a EEQ do município?

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Nome_____

RG_____CPF_____

Sexo_____Cor_____Religião_____

Formação Escolar_____

Data da entrevista_____Horário_____

Local da entrevista _____

Questões para a diretora do Núcleo Escolar de Travessão

1 – Fale-me da sua trajetória profissional

2 – Como se configura a organização do Núcleo Rural de Travessão?

3 – Quais funções o Núcleo desenvolve na Escola Reunidas Barroso?

4 – Atualmente, quantos alunos estão matriculados na Escola Reunidas Barroso?

5 - Existem outras escolas no Núcleo localizadas em comunidades quilombolas?

6 - Como o Núcleo lida com as questões ligadas a Educação Escolar Quilombola?

7 - Você percebe alguma diferença na organização político-social da escola por estar numa comunidade certificada quilombola?

8 – Como você vê as crianças da Escola Reunidas Barroso?